pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Koschel, Wilhelm [Hrsg.]; Kaufhold, Marisa [Hrsg.]; Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Driesel-Lange, Katja [Hrsg.]

Professionalität und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals. Festschrift für Ulrike Weyland

Bielefeld : wbv Publikation 2026, 310 S.

Quellenangabe/ Reference:
Koschel, Wilhelm [Hrsg.]; Kaufhold, Marisa [Hrsg.]; Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Driesel-Lange, Katja [Hrsg.]: Professionalität und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals. Festschrift für Ulrike Weyland. Bielefeld : wbv Publikation 2026, 310 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361197 - DOI: 10.25656/01:36119; 10.3278/9783763979424

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361197
https://doi.org/10.25656/01:36119

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Wilhelm Koschel, Marisa Kaufhold, Eveline Wittmann,
Katja Driesel-Lange (Hg.)

Professionalität und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals

Festschrift für Ulrike Weyland

ulb Universitäts- und Landesbibliothek Münster

wbv

Wilhelm Koschel, Marisa Kaufhold, Eveline Wittmann,
Katja Driesel-Lange (Hg.)

Professionalität und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals

Festschrift für Ulrike Weyland

ulb Universitäts- und Landesbibliothek Münster

wbv

Diese Veröffentlichung wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Münster, das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster sowie die Hochschule Bielefeld – University of Applied Sciences and Arts gefördert.

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagfoto:
vectorstock.com/marigold_88

Bestell-Nr.: I79417
ISBN (Print): 978-3-7639-7941-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7942-4
DOI: 10.3278/9783763979424

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Zu Ehren von Ulrike Weyland 7

Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer
Grußwort zum 60. Geburtstag von Ulrike Weyland 13

Johannes Wessels
Würdigung von Frau Prof. Dr. Ulrike Weyland – Prorektorin für Studium und Lehre 15

Hubert Ertl
Wissenschaft im Dialog: Ulrike Weylands Engagement in der AG BFN 17

Marion Bönnighausen
Grußwort zur Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof.in Dr. Ulrike Weyland . . . 23

Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Praxis und Wissenschaft 25

Martin Rothland, Ewald Terhart
The Call of the Classroom – Tradition, Konjunkturen und Funktionen der Rede vom Lehrer:innenberuf als Berufung 27

Birgit Ziegler
Beruf Lehrer:in – Herausforderungen der Professionsentwicklung aus berufswahltheoretischer Perspektive 41

Georg Hans Neuweg, Andrea Panzer-Schönhuber
Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von Lehrkräften am Beispiel der Verbesserung der Selbstregulation und der Kommunikationsfähigkeiten 57

Manfred Holodynski, Verena Oestermann, Larissa Wilczek, Wilhelm Koschel
Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Lehramtsstudium – Einblicke in einen lehramtsübergreifenden Studienkontext 71

H.-Hugo Kremer, Tobias Jenert, Peter F. E. Sloane, Marc Beutner, Karina Kiepe
Lehrkräftebildung kann jeder? Berufspädagogisch orientierte Profilierung des Lehramts an berufsbildenden Schulen 91

Nicole Naeve-Stoß, Alina Dreyer
Wissenschaft – Praxis – Person wirtschaftsdidaktisch realisieren: Reflexion der wirtschaftsdidaktischen Sequenz in der Kölner Konzeption des Lehramts am Berufskolleg 113

Eveline Wittmann
Schulpraktische Phasen, Forschendes Lernen, berufliche Schul- und Unterrichtsentwicklung, IRT-basierte Leistungsdiagnostik – Fragmentarische Ansätze und Vorläufer aus der Osnabrücker Zeit 131

Differenzierte Perspektiven auf Kompetenzentwicklung und Berufliche Orientierung 151

Eveline Wuttke, Eveline Wittmann, Esther Winther, Susanne Weber, Julia Warwas, Jürgen Seifried, Susan Seeber, Andreas Rausch, Viola Deutscher, Stephan Abele
Überfachliche Kompetenzen *revisited*: Empirische Modellierungen im Kontext beruflicher Fachlichkeit 153

Mona Massumi
Demokratiebildung und Diversitätssensibilität – Interdependenzen im Kontext der beruflichen Bildung 173

Jürgen Seifried, Susan Seeber, Philine Krebs, Jonah Mayer
Mental Health und Well-being – (k)ein Thema für die berufliche Ausbildung? . . . 189

Ursula Bylinski
Implementation von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung 223

Katja Driesel-Lange, Jerusha Klein
Das Betriebspraktikum als Projektionsfläche für Wünsche und Sorgen im Kontext der beruflichen Entwicklung Jugendlicher 235

Meike Nienkötter, Ina Richter, Jerusha Klein
Lehrkräfte zwischen *Wollen* und *Nicht-Können*: Gestaltung der Beruflichen Orientierung als gesamtschulische Aufgabe 249

Berufliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen 265

Marisa Kaufhold, Bärbel Wesselborg
Berufsbildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen – Status quo, Anforderungen und Perspektiven 267

Jan Harms
Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe im Kontext wahrgenommener Arbeitsaufgaben – Ergebnisse einer berufswissenschaftlich angeleiteten Untersuchung 285

Anja Walter, Kristin Klinner, Dominique Schwarze
„Da kommen welche aus der Uni“ – Projekte mit Praxisanleitenden im Kontext der Pflegeberufereform 297

Zu Ehren von Ulrike Weyland

Mit großer Freude und tiefer Verbundenheit legen wir diese Festschrift zu Ehren von Ulrike Weyland vor. Anlass ist ihr 60. Geburtstag, der einen würdigen Moment darstellt, innezuhalten und auf ein beeindruckendes akademisches Wirken zurückzublicken. Eine solche Festschrift herauszugeben und einzuführen, ist angesichts der Breite und Tiefe des Wirkens von Ulrike Weyland eine besondere Herausforderung; die besondere Wertschätzung, die ihr entgegengebracht wird, zeigt sich in der Vielfalt der Autorenschaft.

Wie selten eine Kollegin agiert Ulrike Weyland mit höchstem Anspruch auf den unterschiedlichsten akademischen Feldern. Wie selten jemand in der Disziplin verbindet sie hohen wissenschaftlichen Anspruch mit tiefer, hermeneutischer Durchdringung praktischer Anwendungssituationen. Dies gilt nicht nur für ihre Forschung und Lehre, sondern auch für ihre Tätigkeit in der akademischen Selbstverwaltung, für ihr Wirken in universitären Lehrerbildungszentren, als Dekanin oder in der jüngeren Zeit in ihrer äußerst erfolgreichen Amtszeit als Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Münster.

Ihr unermüdliches Engagement gilt einer anspruchsvollen universitären Lehrkräftebildung, gegründet in der eigenen Biografie als erfolgreiche Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule. Wer Ulrike Weyland kennt, weiß, dass es hier für sie keine Abkürzungen gibt: Berufliche Bildung nimmt sie in ihrer tüchtigkeits- und mündigkeitsbezogenen Dimension ernst, und wer dafür als Lehrkraft (aus)gebildet wird, sollte höchsten Ansprüchen an die Entwicklung der eigenen Professionalität genügen. In ihrem Wirken ist Ulrike Weyland dabei immer auch bewusst politisch.

Stets ist sie, mit hohem Erfolg, an sich erst abzeichnenden Entwicklungen und Herausforderungen orientiert und verfolgt konsequent den Anspruch auf gelingenden Transfer. Exemplarisch können hierzu etwa der doppelte Theorie-Praxis-Bezug im spezifischen Kontext der digitalen Transformation oder die Auseinandersetzung mit interprofessionellen Kooperationsanforderungen im Gesundheitswesen genauso genannt werden wie die Anforderungen an eine betriebliche Berufsorientierung.

Ulrike Weyland hat über viele Jahre hinweg das Profil der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfolgreich mitgeprägt, hauptsächlich über ihr langjähriges, gelungenes Engagement für die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. Zur Anerkennung dieser Fachrichtungen in der Disziplin hat sie mit einer hohen Anzahl an Sammelbänden, Artikeln und Tagungen in besonderem Maße beigetragen.

Ebenso kennzeichnet sie eine außergewöhnliche Kooperativität. Wer mit ihr arbeitet, darf sich auf differenzierte Nachfragen freuen. Integrität und Empathie kennzeichnen sie in allen Kontexten ihres beruflichen Wirkens, denn Ulrike Weyland ist eine Person mit hoher Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenz, die Kooperationen stiftet und interdisziplinären Austausch fördert. Ihr Engagement in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung, ihr offenes Ohr für Studierende und Kolleg:innen sowie ihre Fähigkeit, Menschen zu fördern und zu verbinden, haben ihr weit über das eigene Fach hinaus große Anerkennung eingebracht. Als Kolleg:innen wissen wir ihre fachliche Exzellenz ebenso zu schätzen wie ihre menschliche Zugewandtheit.

Die in dieser Festschrift versammelten Beiträge stammen von Weggefährt:innen, Kooperationspartner:innen sowie Schüler:innen. Sie spiegeln die Vielfalt der Themen wider, mit denen Ulrike Weyland sich im Laufe ihrer Karriere befasst hat, und zeugen zugleich von der Breite der Netzwerke, die sie aufgebaut und mit höchstem persönlichem Engagement gepflegt hat.

Die Beiträge dieses Bandes lassen sich entlang dreier Perspektiven ordnen, die zugleich die Schwerpunkte von Ulrike Weylands wissenschaftlichem Wirken widerspiegeln: die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Praxis und Wissenschaft; differenzierte Perspektiven auf Kompetenzentwicklung und berufliche Orientierung sowie das berufliche Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen.

Der *erste Abschnitt* widmet sich der **Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Praxis und Wissenschaft** und greift damit einen Themenschwerpunkt von Ulrike Weyland auf, der ihre Forschung und Lehre seit vielen Jahren kennzeichnet.

Den Auftakt bildet der Beitrag von *Martin Rothland* und *Ewald Terhart* mit dem Titel „The Call of the Classroom. Tradition, Konjunkturen und Funktionen der Rede vom Lehrer:innenberuf als Berufung“. Die Autoren analysieren traditionelle und aktuelle Ausprägungen des Diskurses über den Lehrer:innenberuf als Berufung im deutschen und US-amerikanischen Kontext. Dabei verknüpfen sie das Konzept der Arbeit als Berufung mit aktuellen Trends der empirischen Forschung in der Arbeitspsychologie und diskutieren verschiedene Funktionen dieser Idee, die ihre anhaltende Stabilität erklären. Der Beitrag setzt damit einen grundlegenden Ausgangspunkt für die Professionalisierungsdebatte, indem er die motivationale Basis des Lehrberufs kritisch reflektiert und zugleich die Frage aufwirft, welche Rolle das Berufungserleben für die Qualität professionellen Handelns spielt.

Anschließend vertieft *Birgit Ziegler* in „Beruf Lehrer:in – Herausforderungen der Professionsentwicklung aus berufswahltheoretischer Perspektive“ diese Thematik aus einer weiteren Blickrichtung. Sie beleuchtet die Berufswahl systematisch und analysiert die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Ihr Beitrag zeigt auf, welche Implikationen berufswahltheoretische Erkenntnisse für die Gestaltung der Lehrkräftebildung haben und wie die Entscheidung für den Lehrberuf als Ausgangspunkt eines langfristigen Professionalisierungsprozesses verstanden werden kann.

Georg Hans Neuweg und *Andrea Panzer-Schönhuber* richten in ihrem Beitrag „Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von Lehrkräften am Beispiel der Verbesserung der Selbstregulation und der Kommunikationsfähigkeiten" den Fokus auf eine häufig vernachlässigte Dimension der Lehrkräftebildung. Am Beispiel konkreter Interventionen zur Verbesserung der Selbstregulation und der Kommunikationsfähigkeiten zeigen sie auf, wie persönlichkeitsbildende Elemente systematisch in die Fortbildung integriert werden können. Sie machen damit deutlich, dass Professionalität über fachliches und didaktisches Wissen hinaus auch die Entwicklung der eigenen Person umfasst, ein Gedanke, der sich unmittelbar mit Ulrike Weylands Verständnis des Bezugssystems Person in der Lehrkräftebildung verbinden lässt.

Die Frage nach der Professionalisierung im Studium vertiefen *Manfred Holodynski, Verena Oestermann, Larissa Wilczek* und *Wilhelm Koschel* mit ihrem Beitrag „Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Lehramtsstudium – Einblicke in einen lehramtsübergreifenden Studienkontext". Sie gewähren Einblicke in konkrete universitäre Lehr-Lern-Arrangements und verdeutlichen, wie die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung bereits im Studium gefördert werden kann. Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie ein lehrämterübergreifender Ansatz dazu beitragen kann, angehende Lehrkräfte für die differenzierte Wahrnehmung lernwirksamer Prozesse zu sensibilisieren.

In eine ähnliche, curriculare Richtung weist der Beitrag von *H.-Hugo Kremer, Tobias Jenert, Peter F. E. Sloane, Marc Beutner* und *Karina Kiepe*, die unter dem Titel „Lehrkräftebildung kann jeder? Berufspädagogisch orientierte Profilierung des Lehramts an berufsbildenden Schulen" die spezifischen Anforderungen an eine berufsbildungsbezogene Lehrkräftebildung herausarbeiten. Am Beispiel des Standorts Paderborn stellen sie aktuelle Entwicklungen der beruflichen Lehrkräftebildung vor und zeigen, wie eine curriculumbezogene Lesart der bildungswissenschaftlichen Studienanteile sowie ein virtuelles Berufskolleg dazu beitragen können, den Studierenden Verbindungen zwischen den verschiedenen Studienanteilen zu eröffnen. Damit leisten sie einen Diskussionsbeitrag zur didaktischen Gestaltung einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung.

Nicole Naeve-Stoß und *Alina Dreyer* ergänzen diese Perspektive mit ihrem Beitrag „Wissenschaft – Praxis – Person wirtschaftsdidaktisch realisieren: Reflexion der wirtschaftsdidaktischen Sequenz in der Kölner Konzeption des Lehramts am Berufskolleg". In Anlehnung an zentrale Bezugspunkte aus Ulrike Weylands Arbeiten, insbesondere das Dreiecksgefüge von Wissenschaft, Praxis und Person, diskutieren sie Gestaltungsanforderungen an die universitäre Lehrer:innenbildung und stellen exemplarisch das Kölner Konzept mit seiner wirtschaftsdidaktischen Sequenz vor. Der Beitrag zeigt, wie dieses Spannungsverhältnis curricular gestaltet und in konkreten Modulen umgesetzt werden kann.

Den Abschnitt beschließt *Eveline Wittmann* mit dem Beitrag „Schulpraktische Phasen, Forschendes Lernen, berufliche Schul- und Unterrichtsentwicklung, IRT-basierte Leistungsdiagnostik – Fragmentarische Ansätze und Vorläufer aus der Osnabrücker Zeit". In einem Rückblick berichtet sie über erhaltene Befunde aus einem gemeinsam mit Ulrike Weyland an der Universität Osnabrück verbrachten Jahr. Die

Projekte zu schulischen Praxisphasen, zum Forschenden Lernen im Kontext von Schulpflicht, zu Wirkungen von Schulinspektion und zur IRT-basierten Kompetenztestung werfen ein Schlaglicht auf eine frühe Phase gemeinsamer Forschung, die bereits Ansätze enthält, die später, etwa in den BMBF-ASCOT-Projekten oder im Kontext des Praxissemesters, weiterentwickelt wurden.

Der *zweite Abschnitt* bündelt Beiträge, die **differenzierte Perspektiven auf Kompetenzentwicklung und Berufliche Orientierung** entfalten.

Eröffnet wird der Abschnitt von *Eveline Wuttke*, *Eveline Wittmann*, *Esther Winther*, *Susanne Weber*, *Julia Warwas*, *Jürgen Seifried*, *Susan Seeber*, *Andreas Rausch*, *Viola Deutscher* und *Stephan Abele* mit dem Beitrag „Überfachliche Kompetenzen revisited: Empirische Modellierungen im Kontext beruflicher Fachlichkeit". Ausgehend von der Schlüsselqualifikationsdebatte der 1980er- und 1990er-Jahre diskutieren die Autor:innen, wie sich überfachliche Kompetenzen auf der Grundlage der Förderinitiativen ASCOT und ASCOT+ heuristisch ausdifferenzieren und empirisch modellieren lassen. Die theoretischen und empirischen Modellierungen verdeutlichen für unterschiedliche Domänen die hohe Bedeutung fachlicher Kompetenzanteile für kompetentes berufliches Handeln und relativieren damit zentrale Annahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte, die von einer weitgehend kontextfreien Übertragbarkeit überfachlicher Kompetenzen ausging.

Mona Massumi thematisiert in „Demokratiebildung und Diversitätssensibilität – Interdependenzen im Kontext der beruflichen Bildung" die wechselseitigen Verflechtungen von Demokratiebildung und Diversitätssensibilität. Sie zeigt, dass beide Konzepte interdependent sind: Demokratiebildung ohne Diversitätssensibilität verkennt Ausschlussmechanismen; Diversitätssensibilität ohne demokratische Fundierung verliert ihre politische und emanzipatorische Dimension. Der Fokus liegt auf der beruflichen Bildung als einem Raum sozialer Aushandlung, in dem Fragen von Macht, Zugehörigkeit und Teilhabe besonders virulent werden. Aus macht- und migrationskritischen Perspektiven werden Implikationen für eine reflexive, diskriminierungskritische und demokratisch fundierte Berufsbildung diskutiert.

Jürgen Seifried, *Susan Seeber*, *Philine Krebs* und *Jonah Mayer* lenken mit „Mental Health und Well-being – (k)ein Thema für die berufliche Ausbildung?" den Blick auf ein zunehmend drängendes Thema. Anhand einer umfassenden empirischen Untersuchung fragen sie, welche Rolle psychische Gesundheit und Wohlbefinden in der beruflichen Ausbildung spielen und spielen sollten. Der Beitrag verdeutlicht, dass die mentale Gesundheit von Auszubildenden ein bislang zu wenig beachtetes Handlungsfeld der beruflichen Bildung darstellt, und unterstreicht den Bedarf an systematischen Unterstützungsstrukturen.

Die Perspektive der Inklusion bringt *Ursula Bylinski* mit ihrem Beitrag „Implementation von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung" ein. Ausgehend von der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrkräftebildung für eine Schule der Vielfalt stellt sie die Implementierung inklusionsbezogener Lehrformate in bildungswissenschaftlichen Lehrver-

anstaltungen am Standort Münster vor. Dabei hebt sie besonders die Kooperation des Instituts für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule mit der Universität Münster hervor und zeigt, wie inklusives Denken und Handeln als Querschnittsaufgabe in der beruflichen Lehramtsausbildung verankert werden kann.

Im Bereich der Beruflichen Orientierung untersuchen *Katja Driesel-Lange* und *Jerusha Klein* in „Das Betriebspraktikum als Projektionsfläche für Wünsche und Sorgen im Kontext der beruflichen Entwicklung Jugendlicher", wie Jugendliche auf das Betriebspraktikum antizipieren und welche Bedeutung es für ihre berufliche Entwicklung entfalten kann. Der Beitrag macht deutlich, dass das Praktikum nicht nur ein Ort beruflicher Erprobung ist, sondern zugleich eine Projektionsfläche, auf der sich Hoffnungen und Ängste der Jugendlichen im Kontext ihrer beruflichen Entwicklung verdichten.

Ergänzend hierzu beleuchten *Meike Nienkötter, Ina Richter* und *Jerusha Klein* in „Lehrkräfte zwischen Wollen und Nicht-Können: Gestaltung der Beruflichen Orientierung als gesamtschulische Aufgabe" die schulische Seite der Begleitung von Berufswahlprozessen Jugendlicher. Sie arbeiten heraus, vor welchen Herausforderungen Lehrkräfte stehen, wenn Berufliche Orientierung als gesamtschulische Aufgabe begriffen wird, und verdeutlichen die Spannung zwischen dem Gestaltungswillen der Lehrkräfte und den strukturellen Begrenzungen, denen sie dabei begegnen. Beide Beiträge zusammen zeigen die Komplexität beruflicher Entwicklungsprozesse aus der Perspektive der Jugendlichen sowie die damit verbundenen hohen Ansprüche an professionelles Handeln von Lehrkräften.

Der *dritte Abschnitt* ist dem **beruflichen Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen** gewidmet – einem Themenfeld, das Ulrike Weyland in besonderer Weise mitgeprägt hat. Ihr langjähriges Engagement für die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege hat maßgeblich dazu beigetragen, dieses Feld in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu etablieren und weiterzuentwickeln.

Marisa Kaufhold und *Bärbel Wesselborg* zeichnen in „Berufsbildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen – Status quo, Anforderungen und Perspektiven" ein umfassendes Bild der gegenwärtigen Situation des schulischen und betrieblichen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen. Angesichts dynamischer Entwicklungen in der Gesundheitsversorgung beleuchten sie die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen des Bildungspersonals und diskutieren zentrale Anforderungen sowie Perspektiven für dessen Qualifizierung und Professionalisierung. Der Beitrag unterstreicht, dass die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung des Bildungspersonals angesichts der sich wandelnden Anforderungen in den Gesundheitsberufen von zentraler und zunehmender Bedeutung bleibt.

Jan Harms vertieft diese Perspektive in seinem Beitrag „Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe im Kontext wahrgenommener Arbeitsaufgaben – Ergebnisse einer berufswissenschaftlich angeleiteten Untersuchung". Auf der Grundlage einer berufswissenschaftlichen Untersuchung stellt er die tatsächlich wahrgenommenen Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungsperso-

nals in den Domänen Pflege und Therapie vor und setzt diese zum Professionalisierungsdiskurs in Beziehung.

Den Abschluss des Abschnitts und zugleich dieses Bandes bildet der Beitrag von *Anja Walter*, *Kristin Klinner* und *Dominique Schwarze* mit dem Titel „‚Da kommen welche aus der Uni' – Projekte mit Praxisanleitenden im Kontext der Pflegeberufereform". Der Beitrag beleuchtet die Zusammenarbeit von Universität und Praxisanleitenden im Kontext der Pflegeberufereform und greift damit ein Thema auf, das für die Weiterentwicklung der Pflegeausbildung von zentraler Bedeutung ist. Die Autor:innen zeigen, wie universitäre Projekte dazu beitragen können, Praxisanleitende bei den veränderten Anforderungen durch die Reform zu unterstützen, und machen die Notwendigkeit einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis in diesem Feld deutlich. Der Beitrag verdeutlicht überdies, dass die Professionalisierung des Bildungspersonals in den Gesundheitsberufen nicht nur eine akademische, sondern auch eine zutiefst praktische Herausforderung darstellt, die nur im Dialog zwischen Hochschule und Praxis gelingen kann.

Die Beiträge der Autor:innen greifen vielfach Impulse auf, die von Ulrike Weyland ausgingen, und führen diese in ihren eigenen Forschungskontexten weiter. Uns ist es ein Anliegen, Ulrike Weyland von Herzen für ihre Inspiration und ihren unermüdlichen Einsatz zu danken. Zugleich wünschen wir ihr für die Zukunft Gesundheit, Freude und viele weitere Jahre lebendigen wissenschaftlichen sowie persönlichen Austauschs.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, liebe Ulrike!

Wilhelm Koschel, Katja Driesel-Lange, Eveline Wittmann und Marisa Kaufhold

Münster, München und Bielefeld, im März 2026

Grußwort zum 60. Geburtstag von Ulrike Weyland

Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer

Liebe Ulrike,

es ist uns eine besondere Freude, als ehemalige Vorstandskollegen mit einem Grußwort zu dieser Festschrift beizutragen und Dir ganz herzlich zu Deinem Ehrentag zu gratulieren. Dein wissenschaftliches Wirken ist sehr eng mit unserer Sektion verbunden. Du beteiligst Dich ausgesprochen aktiv an den jährlichen Tagungen, im Jahrbuch der Sektion, aber auch an aktuellen Diskursen und politischen Fragen – und treibst damit die Weiterentwicklung der Disziplin maßgeblich mit voran.

In Deiner eigenen Forschung ist dies eng mit der Qualifizierung des Bildungspersonals und dem Bemühen um eine qualitativ hochwertige und wissenschaftlich fundierte Ausbildung verbunden. Dies hat auch in besonderer Weise Deine Arbeit im Sektionsvorstand geprägt. Berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Fokus auf die beruflichen Fachrichtungen im Bereich Gesundheit und Pflege wurden mit Dir deutlich gestärkt und gefestigt. Dein Beitrag dazu, einen systematischen Blick auf den Pflegebereich bzw. Humandienstleistungen zu richten, ist erheblich.

Wir möchten einen kurzen Blick auf Deine Arbeit im Sektionsvorstand werfen und diese besondere Zeit damit auch nochmals würdigen. Im Jahr 2018 wurdest Du in den Sektionsvorstand gewählt und hast mit Deiner offenen, anpackenden und herzlichen Art die Arbeit für die Sektion aufgenommen und virulente Themen und Herausforderungen beherzt angepackt. Diese Zeit hielt dann auch ganz unerwartete Überraschungen bereit. Vorstandsarbeit in der Pandemie kannte keine Vorbilder, und doch galt es, die Sektion auch in jener Phase thematisch wie kollegial zusammenzuhalten, den Dir so wichtigen wissenschaftlichen Diskurs nicht abbrechen zu lassen. Die Jahrestagung 2020 war für Dich und Deine Vorstandskollegen Dietmar Frommberger und Eveline Wittmann in jeder Hinsicht eine Herausforderung.

Wir haben große Hochachtung dafür, wie dies in der von Ungewissheit geprägten Zeit organisiert wurde und damit auch eine Basis für eine weitere Transformation virtueller und hybrider Arbeits- und Austauschbeziehungen entstand. Im Jahr 2021 durften sich dann Kristina Kögler und H.-Hugo Kremer an der Vorstandsarbeit beteiligen. Auch hier ergeht ein großes Dankeschön, mit wie viel zupackender Fröhlichkeit, Wertschätzung und Spirit Du uns in die Vorstandsarbeit eingeführt hast. Es ist in unserer Sektion ein ungeschriebenes Gesetz, dass die Vorstandsarbeit nach vier Jahren enden sollte und neue Köpfe neue Ideen einbringen können bzw. sichergestellt ist, dass die Sektion auch in ihrer Breite immer wieder mitgenommen wird. Du hast dankenswerterweise dennoch nicht ganz losgelassen und Dich weiterhin maßgeblich in eine

DGfE-weite Arbeitsgruppe zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebracht sowie die Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion mitgestaltet. Letztlich zeigt auch dies, mit wie viel Herzblut Du die berufliche Bildung und insbesondere die Lehrkräftebildung wissenschaftlich und auch ganz alltagspraktisch betreibst und voranbringst. Bereits in Deiner Dissertation hast Du Dich mit Fragen der zielführenden Gestaltung derselben auseinandergesetzt und es verwundert keineswegs, dass diese Anfänge zwischenzeitlich in die ausgesprochen erfolgreiche Arbeit als Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Münster mündeten.

Diesen kleinen Blick in die gemeinsame Arbeit im Sektionsvorstand und darüber hinaus möchten wir pointiert über einige aus unserer Sicht sehr passende Hashtags festhalten: # Lehrerbildung im Herzen # Akademische Bildung als Fundament # Professionalisierung in Gesundheit und Pflege # Offenheit, Respekt und Wertschätzung in der Zusammenarbeit.

Liebe Ulrike, wir gratulieren Dir allerherzlichst zum runden Geburtstag und wünschen viel Gesundheit und Erfolg für die Zukunft. Wir danken für das bisherige Wirken in und mit der Sektion und freuen uns auf eine weitere gute Zusammenarbeit an vielerlei Stellen.

Januar 2026

Volkmar Herkner, Kristina Kögler und H.-Hugo Kremer

Sektionsvorstand Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2021 et passim

Würdigung von Frau Prof. Dr. Ulrike Weyland – Prorektorin für Studium und Lehre

Johannes Wessels

Seit ihrer Amtsübernahme im Jahr 2022 hat Frau Prof.in Dr. Ulrike Weyland als Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Münster in kurzer Zeit außergewöhnliche Akzente gesetzt – mit klarem Profil, strategischem Gespür und großem Engagement für die Qualität und Zukunftsfähigkeit der Lehre.

Ihre Amtszeit fällt in eine Phase tiefgreifender Veränderung: Die Nachwirkungen der Corona-Pandemie sind ebenso spürbar wie die wachsenden Herausforderungen durch internationale Krisen und Konflikte. Gleichzeitig stand und steht die Universität vor der Aufgabe, zentrale Transformationen voranzutreiben – Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Diversität und nicht zuletzt der verantwortungsvolle Umgang mit Künstlicher Intelligenz in der Hochschullehre. Ulrike Weyland begegnet diesen komplexen Anforderungen mit einer seltenen Kombination aus analytischer Klarheit, kommunikativer Stärke, praktischer Umsetzungsorientierung, Optimismus und Zielstrebigkeit.

Besonders hervorzuheben ist ihr Einsatz für eine werteorientierte Weiterentwicklung von Studium und Lehre: Qualität ist für sie kein abstrakter Begriff, sondern ein konkret gestaltbares Ziel – im Dialog mit Lehrenden und Studierenden, gestützt durch evidenzbasierte Verfahren, digitale Innovationen und nicht zuletzt eine Kultur der Offenheit und des Vertrauens. Unter ihrer Führung wurden neue Impulse in der hochschuldidaktischen Qualifizierung, der Studiengangentwicklung und der strategischen Lehrplanung gesetzt. Ein herausragendes Beispiel hierfür ist die gewaltige Aufgabe der Systemakkreditierung, die unter ihrer Verantwortung als Pionierleistung an der Universität Münster vorangetrieben wird – ein Prozess, der nicht nur höchste organisatorische und fachliche Kompetenz erfordert, sondern auch die Fähigkeit, die gesamte Universität in einem gemeinsamen Qualitätsverständnis zu vereinen.

Dabei hat Ulrike Weyland stets den Blick für das Ganze bewahrt: Die Digitalisierung versteht sie nicht als bloßen Technikeinsatz, sondern als Anlass zur didaktischen und kulturellen Erneuerung. Die Diskussion um Künstliche Intelligenz greift sie nicht mit Alarmismus, sondern mit Gestaltungswillen auf – als Chance zur Reflexion über Prüfungsformate, Kompetenzziele und das Selbstverständnis akademischer Bildung. In großen Veranstaltungen hat sie die Hochschulöffentlichkeit mit dem Thema KI vertrauter gemacht und so konstruktive Handlungsansätze im Kontext rechtlicher Notwendigkeiten vorangebracht. Auch Nachhaltigkeit wird unter ihrer Leitung nicht isoliert behandelt, sondern systematisch in die Struktur- und Entwicklungsplanung der Lehre integriert.

Diese Qualitätssicherung hat Ulrike Weyland sich in besonderem Maße bei der Lehrkräftebildung auf die Fahnen geschrieben und bringt hier ihre wissenschaftliche

Expertise unmittelbar in die strategische Weiterentwicklung ein. Sie hat den Umbau des Zentrums für Lehrkräftebildung eng begleitet und dessen Profil maßgeblich geschärft. Gerade vor dem Hintergrund einer sich im Krisenmodus bewegenden Schullandschaft, verbunden mit einem eklatanten Mangel an Lehrkräften, treibt sie dieses Thema mit besonderer Dringlichkeit voran. Dabei setzt sie nicht nur auf strukturelle Verbesserungen und die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung, die sie auch in Gremien auf Landes- und Bundesebene engagiert voranbringt, sondern leistet zugleich einen wichtigen Beitrag dazu, den Beruf der Lehrerin und des Lehrers in der öffentlichen Wahrnehmung positiv zu besetzen.

Ulrike Weyland steht damit beispielhaft für eine neue Generation von Hochschulführung: reflektiert, partizipativ, innovationsfreudig – und zugleich fest verankert im Bewusstsein, dass Bildung nicht nur Wissen vermittelt, sondern Orientierung gibt. Ihr Wirken prägt bereits heute das Profil der Universität Münster in zentralen Zukunftsfragen – wird es noch lange darüber hinaus prägen.

Wissenschaft im Dialog: Ulrike Weylands Engagement in der AG BFN

Hubert Ertl

Die Scientific Community lebt nicht nur von den Ergebnissen exzellenter Forschung, sondern auch von deren Transfer in entsprechende Anwendungsfelder. Dafür braucht es Persönlichkeiten, die über die reine Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen hinausgehen und sich aktiv für den Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik einsetzen. Ulrike Weyland gehört zu jenen, die dieses Verständnis von Wissenschaft leben. Ihr Engagement für die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) steht exemplarisch für ihre Haltung.

Die AG BFN wird von einer Vielzahl an Akteur:innen aus dem Feld der Berufsbildungsforschung getragen, die aus Perspektiven unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen neue Erkenntnisse generieren und diese im interdisziplinären Austausch weiterentwickeln. Die AG BFN versteht sich darüber hinaus als Kommunikationsplattform zwischen Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis. Zentrale Ziele des Netzwerkes umfassen die Verbesserung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit relevanter Akteurinnen und Akteure, die Verbreitung von Forschungsergebnissen, die Identifikation neuer Forschungsfelder und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (AG BFN, 2025).

Die AG BFN steht Forschungseinrichtungen offen, die kontinuierlich Beiträge zur Berufsbildungsforschung leisten. Zu diesen gehören die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die pädagogischen Institute der Bundesländer für den Bereich Berufsbildung, Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft, das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit (Pfeiffer et al., 2025).

Zur Unterstützung des wissenschaftlichen Austauschs und des Transfers von Forschungsergebnissen organisiert die AG BFN regelmäßig Fachtagungen. Die Themen der Tagungen orientieren sich an Vorschlägen aus der Forschungslandschaft; ausgewählte Tagungsbeiträge werden in der Reihe „BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung“ veröffentlicht und somit einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht. Die AG BFN vergibt zudem den Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung, mit dem herausragende Dissertationen aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung mit starkem Praxisbezug und hoher wissenschaftlicher Qualität ausgezeichnet werden (AG BFN, 2014).

Vor diesem Hintergrund vertrat Ulrike Weyland von 2019 bis 2022 die Sektion BWP der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im AG BFN-Vorstand. Während dieser Zeit setzte sie sich vor allem für eine stärkere Einbindung des wissen-

schaftlichen Nachwuchses in die Berufsbildungsforschung ein und prägte maßgeblich die Ausgestaltung des Friedrich-Edding-Preises. Darüber hinaus sprach sie sich für eine gezielte thematische Schwerpunktsetzung innerhalb der AG BFN aus, insbesondere bei der Auswahl von Fachtagungsthemen mit gesellschaftlicher und politischer Relevanz, und trug so wesentlich zur Sichtbarkeit der AG BFN im politischen Raum bei.

Über ihre Vorstandstätigkeit hinaus hat Ulrike Weyland den Themenbereich Gesundheits- und Pflegeberufe innerhalb der AG BFN nachhaltig profiliert und damit einen bedeutenden Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungslandschaft geleistet. Am deutlichsten wird dies an den Tagungen sichtbar, die sie über einen längeren Zeitraum zusammen mit Partner:innen unter dem Dach der AG BFN initiiert und durchgeführt hat.

Bereits 2015 richtete Ulrike Weyland in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine AG BFN-Fachtagung mit dem Titel „Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen" an der Universität Münster aus. Ausgangspunkt war die im Laufe der 2010er-Jahre prominenter werdende Rolle der Gesundheitsberufe innerhalb des berufsbildungspolitischen Diskurses. Die Tagung griff zentrale Herausforderungen auf, die sich aus dem demografischen Wandel und den veränderten Versorgungsstrukturen ergeben. Schwerpunkte der Tagung waren die Positionierung der Gesundheitsberufe im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem, Wirkungsanalysen zur beruflichen Bildung, berufliches Bildungspersonal für die beruflichen Fachrichtungen Pflege und Gesundheit sowie interprofessionelles Lehren und Lernen (Weyland & Reiber, 2017). Die Diskussionen auf dieser Tagung machten deutlich, dass die rechtliche Verfasstheit der Gesundheitsberufe besondere Herausforderungen mit sich bringt.

In der Einleitung zum Tagungsband arbeiteten Ulrike Weyland und ihre Mitherausgeberinnen die bis heute gültigen Besonderheiten der rechtlichen Verfasstheit der Gesundheitsberufe heraus:

> Eine (...) Problematik und Kennzeichnung der Sonderstellung der Gesundheitsberufe spiegelt sich in den jeweiligen Rechtsgrundlagen wider. Während die Gesundheitsberufe im dualen System der Regelung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) unterliegen, gelten für die außerhalb dieses Systems liegenden Berufe, wie z. B. für die Pflege- und Therapieberufe, als Rechtsgrundlage die sogenannten Berufszulassungsgesetze. (Reiber et al., 2017, S. 10)

Dieser Besonderheit werden weitreichende Konsequenzen zugeschrieben, die die wissenschaftliche Analyse und curriculare Gestaltung herausfordernd machen: „Daraus resultiert eine gewisse Divergenz, was die Gestaltungsformen und Standardisierung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung mit Blick auf curriculare Referenzen und Standards sowie deren Verortung im Berufsbildungssystem betrifft" (Reiber et al., 2017, S. 10).

Die sich daraus ergebenden Herausforderungen wurden unter dem Gesichtspunkt des fortschreitenden technologischen Wandels in einer weiteren, größtenteils

online durchgeführten AG BFN-Tagung im Jahr 2021 aufgegriffen. Unter dem Titel „Digitalisierung in den Gesundheitsberufen“ konzipierte Ulrike Weyland gemeinsam mit dem BIBB und der Hochschule Esslingen eine Veranstaltung, die die Chancen und Herausforderungen digitaler Technologien für die Versorgung und Bildung in Gesundheitsberufen beleuchtete. Im Zentrum der Beiträge stand die Frage, wie durch eine aktive Mitgestaltung der Digitalisierungsprozesse in den Gesundheitsberufen tragfähige Ansätze zur Verbesserung der Versorgung hilfs- und pflegebedürftiger Menschen entwickelt werden können. Die Tagung setzte dabei gezielte thematische Schwerpunkte auf die Digitalität in pflege- und gesundheitsberuflichen Handlungsfeldern, Professionalisierung des Bildungspersonals im Kontext der Pflege- und Gesundheitsberufe sowie auf digital gestützte Lehr-Lernszenarien in den Gesundheitsberufen (Weyland et al., 2024).

Die Diskussionen verdeutlichen, dass der fachliche Umgang mit digitalen Anwendungen und der Einsatz digitaler Systeme eine differenzierte Betrachtung erfordern, insbesondere durch die unmittelbare Nähe bei der Ausübung dieser Berufe zu Patient:innen sowie Klient:innen. In der Einführung zum Tagungsband richten Ulrike Weyland und Wilhelm Koschel das Augenmerk auf die Spezifika der gesundheitsberuflichen Domäne und die daraus resultierenden Anforderungen an die berufliche Bildung:

> Aufgrund der Größe und Heterogenität des gesundheitsberuflichen Feldes zeigt sich die Durchdringung digitaler Technologien in der Versorgungs- und Bildungspraxis aktuell jedoch sehr unterschiedlich. (..) Die strukturelle Versorgung hilfsbedürftiger Menschen entscheidet sich in unserer heutigen Kultur beispielsweise nicht ausschließlich an der Dependenzversorgung, sondern an der Qualifizierung von Fachkräften. Insofern ist die berufliche Bildung ein entscheidender Motor für die Zukunft der Versorgungssysteme. (Koschel & Weyland, 2024, S. 9, 11)

An diese Diskussionen knüpfte die AG BFN-Tagung im April 2025 an, indem sie den Blick stärker auf die betrieblichen Fachkräfte in den Gesundheitsberufen richtete. Sie wurde unter Mitwirkung von Ulrike Weyland an der Hochschule Bielefeld durchgeführt. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass in den Gesundheitsberufen die betriebliche Bildung nicht immer die ihr angemessene Aufmerksamkeit erfährt – ein Umstand, der sich in z. T. uneinheitlichen Regulierungen und einem Mangel an empirisch gesicherten Erkenntnissen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund widmete sich die Veranstaltung zentralen Fragestellungen rund um die Rahmenbedingungen und Gestaltungsansätze betrieblicher Bildungsarbeit, die aktuelle und zukünftige Rolle der betrieblichen Fort- und Weiterbildung sowie der Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals (AG BFN, 2024).

Ulrike Weyland brachte sich gemeinsam mit Kolleg:innen mit Beiträgen zu den Herausforderungen und Perspektiven der akademischen Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in Gesundheitsfachberufen ein. Zudem präsentierte sie mit einem digitalen Schulungsangebot für Praxisanleitende in Form eines Massive Open

Online Course (MOOC) einen innovativen Ansatz zur Stärkung der betrieblichen Bildungsarbeit in einem zunehmend digital geprägten Versorgungsumfeld.

Neben ihren Beiträgen zu den Gesundheitsberufen hat Ulrike Weyland auch die Berufsorientierung als zentrales Feld entscheidend vorangebracht. In Kooperation mit der TU Darmstadt richtete sie im November 2019 eine AG BFN-Tagung aus, die sich der Bedeutung der Berufs- und Studienwahl als zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf widmete, insbesondere vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftebedarfs. Während ihres Berufsorientierungsprozesses sind junge Menschen gefordert, individuelle Interessen, Kompetenzen und berufliche Aspirationen weiterzuentwickeln und mit den Optionen und Anforderungen ihres sozialen Umfelds, des Bildungssystems und der Arbeitswelt abzugleichen. In dieser Lebensphase, die für Heranwachsende mit der Bewältigung vielfältiger Entwicklungsaufgaben einhergeht, treffen sie Entscheidungen über weitere Bildungswege. Dabei verfügen sie abhängig von sozialen, strukturellen und institutionellen Faktoren über unterschiedliche Möglichkeiten. Vor diesem Hintergrund setzte die Tagung zwei Schwerpunkte: Zum einen wurden die individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen beruflicher Orientierung und deren Auswirkungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf beleuchtet. Zum anderen standen Berufsorientierungsangebote hinsichtlich ihrer Qualität, Reichweite und Effektivität im Fokus (AG BFN, 2019).

Gemeinsam mit Kolleginnen von der Universität Münster und der TU Darmstadt brachte Ulrike Weyland Forschungsergebnisse zur betrieblichen Berufsorientierung im Berufs- und Lebensverlauf von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in die Tagung ein. Die Befunde verdeutlichen, dass betriebliche Berufsorientierung zwar zunehmend an Relevanz gewinnt, bislang jedoch ein wenig strukturiertes Handlungsfeld mit stark individualisierten Ansätzen darstellt. Der resultierende Tagungsband rückt die Beteiligten in den Fokus der Betrachtungen: Er geht den Fragen nach, wie sich individuelle Einstellungen, Werteorientierungen, Entscheidungen und Erfahrungen auf die Berufswahl auswirken. Darüber hinaus wird die Professionalisierung des Bildungspersonals hinsichtlich der Berufsorientierung diskutiert. Letztendlich sollen die Beiträge Impulse für eine wirksame Gestaltung von Berufsorientierung geben, die langfristig zu erfolgreichen Berufslaufbahnen führt (Weyland et al., 2021).

Auch wenn die hier dargestellten Arbeiten und Aktivitäten Ulrike Weylands nur einen kleinen Ausschnitt ihres Wirkens darstellen, zeigt sich darin deutlich, dass sie eine maßgebliche Figur für die Entwicklung wesentlicher Bereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist. Besonders in der Domäne der Gesundheitsberufe hat sie durch ihre Forschung und ihr Engagement entscheidende Beiträge in einem dynamisch wachsenden und bildungspolitisch hochrelevanten Feld geleistet.

Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der Pflege, die sich in den vergangenen Jahren tiefgreifenden strukturellen Veränderungen gegenübersah. Mit dem Inkrafttreten des Pflegeberufegesetzes im Jahr 2020 wurden die bisher separaten Berufe „Altenpfleger/-in“, „Gesundheits- und Krankenpfleger/-in“ und „Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-in“ in ein gemeinsames Berufsbild „Pflegefachfrau/Pflegefachmann“ überführt. Durch diese neue generalistische Ausbildung sollen die angehenden Fach-

kräfte befähigt werden, Menschen aller Altersstufen zu pflegen. Zudem können sie im letzten Drittel ihrer Ausbildung ihre Kenntnisse in einem speziellen Pflegebereich je nach Ausbildungseinrichtung vertiefen. Ergänzend zur beruflichen Ausbildung wurde ein akademischer Ausbildungsweg etabliert, der mit einem generalistischen Berufsabschluss und einem Bachelorgrad abschließt.

Parallel dazu verändern digitale Technologien zunehmend die Arbeits- und Bildungsprozesse in der Pflege. So werden digitale Techniken genutzt, um den Berufsalltag zu organisieren und die Pflege zu komplementieren; auch robotische Systeme werden erprobt. Die Aus- und Weiterbildung wird zunehmend digitaler gestaltet. Eingesetzt werden Smartboards und Anwendungen, die digitale und analoge Elemente im Unterricht verbinden, sowie realitätsnahe Simulationen ermöglichen. Ulrike Weyland hat die mit dieser Entwicklung verbundenen Aufgaben, nicht zuletzt auch im Rahmen der Aktivitäten der AG BFN, konstruktiv begleitet und mitgestaltet.

Im Oktober 2025 verabschiedete der Deutsche Bundestag das Pflegefachassistenzgesetz, durch das 27 unterschiedliche Landesregelungen ersetzt werden. Ab 2027 sollen neu geregelte, generalistisch angelegte Bildungsgänge von 18 Monaten (in Vollzeit) starten und den Weg zur (vollqualifizierenden) Ausbildung zur Pflegefachperson ebnen. Es ist also zu erwarten, dass der Forschungscommunity im Bereich der Gesundheits- und Pflegeberufe – und mit ihr Ulrike Weyland – die Arbeit nicht ausgehen wird: Wir wünschen Ulrike Weyland für ihre weiteren Vorhaben viel Erfolg und weiterhin eine glückliche Hand bei der Gestaltung beruflicher Bildung in einem hochrelevanten gesellschaftlich-politischen Feld!

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. (Hrsg.). (2014). *Aufgaben und Selbstverständnis*. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_Aufgaben_Selbstverstaendnis_2014_final.pdf

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. (2019). *Call for papers*. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/AGBFN_CfP_Berufsorientierung.pdf

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. (2024). *Call for papers*. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/Call_AGBFN-Forum_2025_Betriebliche%20Bildung%20im%20Gesundheitsbereich.pdf

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. (2025). *Über uns*. https://www.agbfn.de/de/agbfn_148598.php

Koschel, W. & Weyland, U. (2024). Einführung in den Band. In U. Weyland, W. Koschel, K. Reiber, L. Dorin & M. Peters (Hrsg.), *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen* (S. 9–16). Barbara Budrich.

Reiber, K., Weyland, U. & Burda-Zoyke, A. (2017). Herausforderungen und Perspektiven für die Gesundheitsberufe aus Sicht der Berufsbildungsforschung. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (BIBB Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN 29, S. 9–27). Bertelsmann.

Weyland, U., Koschel, W., Reiber, K., Dorin, L. & Peters, M. (Hrsg.). (2024). Digitalisierung in den Gesundheitsberufen (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, AG BFN 32). Barbara Budrich.

Weyland, U. & Reiber, K. (Hrsg.). (2017). *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (BIBB Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN 29).

Weyland, U., Ziegler, B., Driesel-Lange, K. & Kruse, A. (Hrsg.). (2021). *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen*. Barbara Budrich.

Grußwort zur Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof.in Dr. Ulrike Weyland

Marion Bönnighausen

Liebe Ulrike,

im Namen des Zentrums für Lehrkräftebildung gratuliere ich Dir ganz herzlich zu Deinem 60. Geburtstag!

Dass Du als Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik und auch als Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Münster ein außergewöhnlich hohes Renommee erlangt hast, ist unumstritten. Darüber legt auch diese Festschrift ein beredtes Zeugnis ab. Dass Du Dich dabei in herausragender Weise für die Lehrkräftebildung an der Universität Münster eingesetzt hast, das ist noch einmal ein ganz besonderes Verdienst.

Deine Wahl ins Amt der Prorektorin für Studium und Lehre im Dezember 2022 fiel zusammen mit meiner Beauftragung, das damalige Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Universität Münster zu restrukturieren. Du hast mit der Dir eigenen wertschätzenden Zugewandtheit den durchaus herausfordernden Prozess begleitet und unterstützt. Im November 2024 konnten wir gemeinsam die Neueröffnung des Zentrums feiern – nach dem Umzug in repräsentative Räumlichkeiten mitten in der Stadt, auch dies ein Ausdruck der hohen Wertschätzung der Lehrkräftebildung, die vom gesamten Rektorat mitgetragen wurde.

Du hast in Deiner bisherigen Amtszeit wichtige und nachhaltige strategische Akzente gesetzt, um die Lehrkräftebildung, mit rund einem Viertel der gesamten Studierendenschaft an der Universität Münster immerhin einer der größten Forschungs- und Studienbereiche, zu fördern und sichtbar zu machen – ob in den ‚Mühen der Ebene' der gelingenden konkreten Realisierung von Bildungszielen vor Ort oder in anspruchsvollen Leuchttürmen wie der Integration der Bildungsforschung an der Universität Münster in das Leibniz-Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN).

Dein ambitionierter Einsatz für die Stärkung der Lehrkräftebildung reicht weit über die Universität Münster hinaus. So wurde 2024 von den *German U15* eine Arbeitsgruppe für Lehrkräftebildung eingerichtet – mit Dir als Sprecherin. Und 2025 warst Du an der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Lehrkräftebildung beteiligt, in deren Vorstand Du vertreten bist.

Die Universität Münster hat sich unter Deinem Prorektorat auf den Weg zu einer exzellenten Lehrkräftebildung gemacht. Zum ersten Mal in der Geschichte der Lehrkräftebildung in Münster wurde eine Governance-Struktur etabliert, die dem neu gegründeten Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) ein auch strategisches Gewicht bei der Mitentwicklung der Leitlinien der Lehrkräftebildung zuweist. Alle, die schon ein-

mal mit Dir zusammengearbeitet haben, wissen, dass sich eine solche enge Kooperation stets sachorientiert, konstruktiv und dabei vertrauensvoll auf Augenhöhe gestaltet.

Die Verleihung des Preises für Exzellenz in der Lehrkräftebildung an die Universität Münster im November 2025 ist Ausdruck und konsequentes Ergebnis der gemeinsamen Arbeit, des großen Engagements, der fachlich-wissenschaftlichen wie systemischen Innovationen, die Du mit Deinem außergewöhnlichen Gestaltungswillen als Prorektorin initiiert und begleitet hast. Der Preis zeigt, dass es Dir gelungen ist, in der Lehrkräftebildung neue Maßstäbe zu setzen – mit großem Arbeitseinsatz und Ideenreichtum und dabei immer mit einem hohen Anspruch an täglich gelebte Integrität und Menschlichkeit.

Liebe Ulrike, ich danke Dir für die intensive gemeinsame Zeit des Aufbaus der Lehrkräftebildung an der Universität Münster. Als wissenschaftliche Leitung des Zentrums haben Michael Hemmer und ich viele Stunden mit Dir beraten, strategische Ziele und Antragstellungen erörtert und in (unendlich vielen) Kommissions- und Gremiensitzungen auch Deine Begabung für Sitzungsleitungen erleben können. Wir haben viel zusammen nachgedacht, aber auch viel gelacht und gemeinsam Erfolge gefeiert. Es war und ist uns eine große Freude, mit Dir zusammenzuarbeiten.

Ich wünsche Dir für Deinen weiteren Weg alles erdenklich Gute! Deine Energie, Deine Kreativität und Deine Freude an Gestaltung wirst Du weiterhin in vielen unterschiedlichen Kontexten einbringen, davon bin ich überzeugt. Wenn einer dieser Kontexte die Lehrkräftebildung sein sollte, kann diese sich glücklich schätzen.

Prof.in Dr. Marion Bönnighausen

Wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Lehrkräftebildung
der Universität Münster

Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von Persönlichkeit, Praxis und Wissenschaft

The Call of the Classroom

Tradition, Konjunkturen und Funktionen der Rede vom Lehrer:innenberuf als Berufung

Martin Rothland, Ewald Terhart

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden traditionelle und aktuelle Ausprägungen des Diskurses über den „geborenen Lehrer“ und den Lehrer:innenberuf als Berufung im deutschen und US-amerikanischen Diskurs beschrieben und analysiert. Das Konzept der Arbeit als Berufung wird mit aktuellen Trends der empirischen Forschung in der Arbeitspsychologie verknüpft. Abschließend werden verschiedene Funktionen der Idee einer Berufung zum Lehrer:innenberuf diskutiert, die ihre anhaltende Stabilität erklären.

Schlagworte: Berufung, Berufungserleben, Lehrer:innenberuf, Lehrer:innenbildung

Abstract

This article describes and analyzes traditional and current manifestations of the discourse on the born teacher and the teaching profession as a vocation in German and US discourse on teachers and teaching. The concept of work as a calling is linked to current empirical research in occupational psychology. Finally, various functions of the idea of a vocation to teach are discussed, which explain its persistent stability.

Keywords: Vocation, vocation experience, teaching profession, teacher education

Über Jahrhunderte hinweg wurde insbesondere in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darüber resoniert, welche Eigenschaften und Fähigkeiten „Erziehern“ im Allgemeinen und Lehrkräften im Besonderen als Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeiten zuzuschreiben sind, vor allem aber, was davon erlernbar ist und was ihnen „in die Wiege gelegt“ wurde (Kauder, 2002, S. 241). Die Rede vom „geborenen Lehrer und Erzieher“ (Spranger, 1958/1969, S. 295) oder dem „berufene[n] Lehrer“ (Döring, 1931, S. 396–399) markiert die besondere Bedeutung einer gott- oder naturgegebenen Gabe, eines Talents, einer Bestimmung oder Passion, über die die echte, die wahre Lehrperson verfügt bzw. der sie folgen muss, und die sie von anderen, profanen Berufen erkennbar unterscheidet.

Obwohl sie antiquiert erscheint und zur modernen Arbeitswelt ebenso wenig passt wie zu einem aufgeklärten, säkularisierten Berufsverständnis, hat die Idee des Lehrer:innenberufs *als Berufung* bis heute im deutschsprachigen Raum Konjunktur und in den Massenmedien ebenso wie unter Erziehungswissenschaftler:innen und

Schulpraktiker:innen nicht wenige Fürsprecher. Im englischsprachigen, vor allem im US-amerikanischen, professionsbezogenen Diskurs ist die Idee eines „Call to teach" (Hansen, 1995, 2021) noch einmal verbreiteter. Sie erhält von einer prosperierenden „Berufungsforschung" (Lysova et al., 2019) als Teil der Arbeitspsychologie erstaunlich ernst gemeinte wissenschaftliche Unterstützung.

Im Anschluss an eine Skizze der Tradition (1.) und der Konjunkturen im deutsch- (2.) und englischsprachigen Diskurs (3.) sowie einem Exkurs über den arbeitspsychologischen „hot topic" *research on calling* (4.) wird diskutiert, welche Funktionen die Annahme einer Berufung zum Lehrer:innenberuf übernimmt (5.), die ein Festhalten an dieser esoterisch anmutenden Idee erklären können.

1 Magische Tradition: Der „geborene Lehrer und Erzieher"

Auch wenn der Anspruch an besondere, als gegeben vorausgesetzte bzw. von einer höheren Macht zugeteilte Eigenschaften, Tugenden und Neigungen der Lehrerinnen und Lehrer keinesfalls zuallererst in Eduard Sprangers Schrift über den geborenen Erzieher (Spranger, 1958/1969) formuliert wurde, so kann diese gleichwohl als eines der wichtigsten Referenzwerke für die Idee der Berufung zum Lehrer:innenberuf gehandelt werden. Spranger setzt explizit den geborenen Erzieher *und* Lehrer (Spranger, 1958/1969) in eins und charakterisiert das „Berufensein" (Spranger, 1958/1969, S. 282) bzw. die „Bestimmung" (Spranger, 1958/1969, S. 338) gleichnishaft als „Leidenschaft des inneren Müssens" (Spranger, 1958/1969, S. 282), als geistigen Grundtrieb (Spranger, 1958/1969, S. 286), als inneres Getriebensein zur Menschenbildung, das die ganze Seele erfüllen kann (Spranger, 1958/1969, S. 284).

Dieser „Geist des Erziehen*müssens*" (Spranger, 1958/1969, S. 284) geht auf eine Art „inneren Vorgeformtsein[s]" (Spranger, 1958/1969, S. 285), einen „tiefen geistigen Instinkt" (Spranger, 1958/1969, S. 290) bzw. auf die innere Berufung (Spranger, 1958/1969, S. 291) als „Leidenschaft des Geistes" zurück. „Berufensein ist mehr, als einen Beruf zu haben. Der Erzieher hat eine „Sendung" (Spranger, 1958/1969, S. 320–321). Nicht allein Neigung, Bestimmung, geistiger Instinkt und ein ununterdrückbarer Trieb sind im Spiel, sondern auch Magie:

> „In der sittlichen Kraft waltet eine Magie, die der Mensch nie von seinem Pfad entfernen sollte. [...] Der Aufschwung zum Guten und Göttlichen setzt eine Aufwühlung voraus, die das Herz von Grund auf verändert. Es muss ihm der Schwung nach oben gegeben werden. Der geborene Erzieher betreibt nur diese Art von Magie". (Spranger, 1958/1969, S. 337)

Entscheidend an dieser blumigen, selbst das Reich der Magie nicht scheuenden Beschreibung eines derart edlen Gemüts, dem dank göttlicher oder natürlicher Veranlagung sowie des Feuers der pädagogischen Liebe (Spranger, 1958/1969) gar nichts anderes übrig bleibt, als seine Existenz selbstlos der Bildung junger Menschen zu verschreiben, ist die Einsicht, dass zu einer so idealisierten Erzieher- bzw. Lehrerpersönlichkeit Eigenschaften gehören, „die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehr-

bar noch lernbar sind“ (Spranger, 1958/1969, S. 300): „Mancher besitzt diese Gabe vom ersten Augenblick an. Wer sie nicht hat, mag sonst ein sehr ehrenwerter Mann sein; aber zum rechten Erzieher fehlt ihm Wesentliches“ (Spranger, 1958/1969, S. 300).

Mit dieser Hervorhebung einer Grundbedingung für die Lehrer:innenarbeit, die gegeben sein muss, aber nicht anzueignen ist, geht die Abgrenzung zu anderen Berufen einher: „Tatsächlich gibt es eine Fülle von Berufen, für die die Leidenschaft des Geistes ein Luxus wäre. In ihnen ist irgendeine gesellschaftliche Funktion zu erfüllen, die ebenso gut auch ein anderer übernehmen könnte“ (Spranger, 1958/1969, S. 283). Im Gegensatz also zu Berufen, für die das Personal austauschbar ist, die im Grunde von jedem und jeder ausübbar sind, wäre der Lehrer:innenberuf exklusiv als etwas ganz Besonderes nur jenen Auserwählten vorbehalten, denen Gabe und Gnade einer Berufung zur Menschenveredlung qua Geburt zuteil ist.

Während Berufung zum Lehrer:innenberuf und das Berufensein in Sprangers Schrift nur an wenigen Stellen explizit benannt, dafür aber umso umfassender umbzw. beschrieben wird, zeichnet, um zumindest ein weiteres Beispiel anzuführen, Woldemar (nicht Voldemort) Oskar Döring nicht minder blumig das „Wesensbild des berufenen Lehrers“, der sich u. a. durch seinen sittlichen Charakter, vorbildlichen Lebenswandel, innere Wahrhaftigkeit, ästhetische und soziale Veranlagung sowie die Liebe zum Kinde und generell zu den Menschen auszeichnet (Döring, 1931, S. 396–399):

> „Weil er nun all diese Züge in sich vereinigt, die ihn zum Menschenbildner berufen, so erfüllt ihn auch eine hohe beschwingende Liebe zu seinem Berufe. Er kann sich in der weiten Welt keine schönere Aufgabe denken, als knospende Menschen ihrer Reife und Vollendung entgegenzuführen. Diese Liebe zum Berufe ist der beherrschende Farbton, der Sonnenglanz, der das ganze Bild der berufenen Lehrers übergoldet“. (Döring, 1931, S. 399)

2 Konjunkturen 1: Immer noch „Zum Lehrer geboren“

Vor dem Hintergrund der lediglich mit Spranger und Döring angedeuteten Tradition, für den Lehrer:innenberuf eine besondere Berufung vorauszusetzen, erscheint es zunächst einmal verwunderlich, wenn die Konjunktur dieser Idee mit Berührungspunkten zum Reich der Magie bis in die Gegenwart umrissen werden kann. Der kaum zu überbietenden Idealisierung einer geborenen, zur Menschenveredelung berufenen Lehrerpersönlichkeit zum Trotz findet das Leitbild einer besonderen Berufung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin jedoch tatsächlich bis heute Anklang, auch wenn Hermann Giesecke das Idealbild der berufenen Lehrkraft, das in der Öffentlichkeit dereinst breit geteilt worden sei, als ein Phänomen der Vergangenheit beschreibt. Es sei durch ein technokratisches Leitbild bereits seit den 1960er-Jahren abgelöst worden, demzufolge die wissenschaftlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Berufsausübung betont wurden: „Gute Lehrer waren in diesem Verständnis durch eine richtig verstandene Ausbildung produzierbar, man musste nicht mehr auf verborgene Talente und innere Berufungen warten. Jeder, der guten Willens war, konnte demnach auch ein guter

Lehrer werden“ (Giesecke, 2007, S. 130) – und es klingt schon an, dass der Autor, dem sich hier Ausdruck verleihenden technokratischen Optimismus selbst nicht vollends traut. Explizit wird die Skepsis bei Ulrich Herrmann, der den langen „Abschied vom ‚geborenen Erzieher‘“ verfolgt und zugleich darauf aufmerksam machen möchte, dass der alleinige Verweis auf Kompetenzen und Qualifikationen bezogen auf die Berufsfähigkeit von Lehrkräften ignoriere, dass es Persönlichkeitstypen gäbe, die zu beachten sind, „wenn berufliche Profile angesonnen werden, die der/die Betreffende sich vielleicht habituell gar nicht zu eigen machen kann“ (Herrmann, 2000, S. 18).

Der lange „Abschied vom ‚geborenen Erzieher‘“ ist keinesfalls ein endgültiger und das Idealbild der berufenen Lehrkraft nicht überwunden (vgl. für die ältere Debatte die Zusammenstellung bei Kauder, 2002, sowie Neumann, 1988). Insbesondere im massenmedialen Diskurs erscheint die Lehrperson als geeignet, die den Lehrer:innenberuf „aus Leidenschaft“ für die Sache erwählt hat und der eine „(natürliche oder spirituelle) Gabe“ zu eigen sei, die man hat oder eben nicht (Parade, 2024, S. 125–126). „Zum Lehrer wird man geboren – lernen kann man das nicht“ (Rühle, 2015) bzw. „Die Lehrerpersönlichkeit kann man nicht lernen“ (Schaaf, 2015), wobei ebenso, wie mit der Annahme einer besonderen Berufung, der Verweis auf die echte „Lehrerpersönlichkeit“ dazu dient, der „Reduktion der Lehrkraft auf Verwissenschaftlichung“ offensiv entgegenzutreten (siehe etwa Seitz, 2008, S. 31) und zu betonen, dass das Lehrer:in-Sein „kein Beruf wie jeder andere“ ist (Seitz, 2008, S. 32). Ähnlich sieht es die Deutsche Industrie- und Handelskammer [DIHK], die in einer Hochglanzbroschüre 2005 proklamierte: „Lehrer sein ist eine Berufung und alles andere als ein einfacher Beruf“ (DIHK, 2005, S. 4).

Von Lehrerinnen und Lehrern selbst wird in autobiografischer Retrospektive der eigenen Berufung ebenfalls große Bedeutung beigemessen: „ich fühle mich berufen Lehrer zu werden“ (Rufer, 1991, S. 58). Die Annahme, dass nicht jeder/jede Lehrer:in werden könne, trägt die Monografie eines Lehrers und Schulleiters aus dem Jahre 2020, 62 Jahre nach Erstveröffentlichung von Eduard Sprangers geborenem Erzieher, im Titel: „Born to be a teacher – Zum Lehrer geboren. Warum nicht jeder Lehrer*in sein kann und was gute Lehrer*innen ausmacht“ (Yanik, 2020). In der Tradition Sprangers steht auch die Position in einer Pro- und Contra-Debatte im Magazin *Grundschule* zur Streitfrage, ob es die geborene Lehrer:in gebe: „Es gibt Erziehernaturen. Die „geborene Lehrerin“ oder den „geborenen Lehrer“ finden wir nur in ihrer Form“ (Neumann, 2001, S. 73).

Über diese Einzelbeispiele hinaus erscheint das Argument einer persönlichen Veranlagung zu ihrem Beruf unter Lehrkräften verbreitet. In der Interviewstudie von Herrmann und Hertramph (2002) verstehen die befragten Lehrkräfte unter dem Begriff Lehrerpersönlichkeit:

> „ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens *zentral* für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des „Nichtlernbaren“ tragen. […] Interviewte, die sich durch jahrzehntelange Erfahrung in ihrem Beruf auskennen […], erklären schlicht, dass zentrale Momente ihres Berufs gar nicht erlernbar sind“. (Herrmann und Hertramph, 2002, S. 203)

Sie müssen ihnen somit von einer höheren Macht oder aufgrund einer Veranlagung gegeben sein.

Diese Annahme ist auch im wissenschaftlichen Diskurs zum Lehrer:innenberuf und zur Lehrer:innenbildung anzutreffen – häufig in Zusammenhang mit der Beschreibung der Bedeutung der ‚Lehrerpersönlichkeit' (Rothland, 2021). Auch wenn der kompetenzorientierte Ansatz „die Bedeutung der Kompetenzen für den Lehrerberuf heraushebt, darf nicht übersehen werden, dass kaum alle Voraussetzungen, die ein guter und professionell Lehrender benötigt, erlernbar sind" (Bohl et al., 2015, S. 59).

Nicht nur einer besonderen Lehrerpersönlichkeit oder einer angeborenen Gabe bzw. einem Talent wird im wissenschaftlichen Diskurs das Wort geredet, sondern explizit auch der Berufung. Definitiv, so Klaus Zierer, sei der Lehrer:innenberuf nicht nur Beruf, sondern auch Berufung (Zierer in der 3sat-Dokumentation „Klasse Lehrer?", Erstausstrahlung 18. Oktober 2018). Das Bewusstsein einer Berufung zum Lehrer:innenberuf käme zusätzlich etwa zu einer wissenschaftlichen Fundierung und Reflexion zur Geltung: „Zur wissenschaftlichen Fundiertheit des Lehrers [...] kommen seine pädagogischen Tugenden hinzu, die in einem besonders großen Maße die Idee des Lehramts als Berufung erfüllen" (Helus, 2019, S. 23). Zu diesen Tugenden zähle die pädagogische Liebe und Weisheit, der pädagogische Mut und die pädagogische Glaubwürdigkeit. Die Lehrkraft werde getragen vom Geiste der Hingabe „an seine Berufung, die gemeinsam mit der Professionalität der zweite legitime Pfeiler des Lehramts ist" (Helus, 2019, S. 25).

Berufung wird schließlich beschrieben als eine „quasi schon transzendentale Herausforderung, der mit jeder Faser des eigenen Ich zu entsprechen versucht wird" (Scheunpflug, 2005, S. 58). Annette Scheunpflug (2005) spricht von einer ‚warmen', durch Ideale getragenen Berufsethik, der – ganz im Sinne der Abgrenzung zum technokratischen Leitbild (s. o.) – die ‚kalte' Ethik einer erlernbaren Professionalität des Lehrer:innenberufs als auszuübenden ‚Job' entgegengestellt wird. Sie geht so weit, der Berufung eine existenzielle Funktion im Lehrer:innenberuf zuzuschreiben:

> „Da das Lehrerhandeln aber immer wieder an der Freiheit des Schülers seine engen Begrenzungen findet, ist der Glaube an die *Berufung* überlebensnotwendig, um die Dauerüberraschung – lernt der Schüler oder lernt er nicht? – auszuhalten. Insofern müssen Lehrkräfte glauben, ihr Beruf sei Berufung". (Scheunpflug, 2005, S. 64)

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die vielfältigen Argumentationen rund um die Figur des „geborenen" Erziehers und Lehrers sowie um die Idee der notwendigen und auch subjektiv verspürten „Berufung" zu diesem Beruf – trotz einiger Berührungspunkte – zu unterscheiden sind von der Forschung zu Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften sowie von den Debatten und Analysen zum „Ethos" des Lehrer:innenberufs. Die im Rahmen etablierter wissenschaftlicher Methodik durchgeführte Forschung zu berufsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften und deren Entwicklung (Mayr & Neuweg, 2023) sowie die Studien zu den berufsmoralischen Überzeugungen von Lehrkräften, ihren Voraussetzungen, Formen und Folgen, sind sachlich geprägt, durchaus ernst zu nehmen und weiterführend (Terhart, 1998; Oser et al., 2021).

3 Konjunkturen 2: „The call to teach“

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Diskurs ist eine der zentralen Referenzen in der englischsprachigen und hier vor allem der US-amerikanischen Diskussion jüngeren Datums als Sprangers *Der geborene Erzieher*, nämlich die im Jahr 1995 erschienene Monografie *The call to teach* von David T. Hansen, 2021 fortgeführt in dem Band *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching* (Hansen, 1995, 2021; vgl. Madero, 2020; Di Paolantonio, 2023; Moon, 2023; Hansen, 2023; Hansen & Quek, 2023). Hansen beschreibt das Gefühl einer Berufung als „a hopeful, outward-looking sentiment, a feeling of wanting to engage the world in some substantive way“(Hansen, 1995, S. 5). Für ihn ist Berufung eine tief verwurzelte innere Motivation, durchaus auch im Sinne von Sprangers Getriebensein, vor allem aber gedacht als eine ethische Verpflichtung, die über äußere Anreize wie Gehalt oder den gesellschaftlichen Status hinausgeht. Er charakterisiert eine Berufung als eine Arbeit, die einen Beitrag zum Gemeinwohl leiste und oft zugleich auch tiefe persönliche Erfüllung mit sich bringe (Hansen & Quek, 2023).

Die Fortsetzung des als Klassiker gefeierten Bandes *The Call to Teach* greift die Idee des Unterrichtens als Berufung erneut unter Betonung der ethischen Dimension des Begriffs auf (Hansen, 2021, 2023; Di Paolantonio, 2023): „there is a felt notion in the call to teach – which may be difficult or impossible to articulate – of something larger than oneself, something to which a person is willing to give themselves over to, or at least some substantial, meaningful portion of themselves“ (Hansen, 2021, S. 50). Hansen betrachtet den Lehrer:innenberuf nicht als technische Tätigkeit, sondern als ethische Praxis, die tief mit der Identität der Lehrkraft verbunden ist (Hansen, 2021). Er grenzt „Berufung“ von einer funktionalistischen bzw. zweckorientierten Sichtweise auf das Unterrichten (Hansen & Quek, 2023, S. 9) ebenso wie von Begriffen wie „Karriere“, „Arbeit“, „Job“, „Tätigkeit“ oder „Profession“ ab.

Wenngleich die Rede von der berufenen Lehrkraft vor allem im US-amerikanischen Diskurs verbreiteter zu sein scheint als im deutschsprachigen, so wird zugleich konstatiert, dass das ‚Berufen sein‘ Gegenstand nur weniger empirischer Untersuchungen wurde (Bullough & Hall-Kenyon, 2012). Zu diesen zählt beispielsweise die Studie von Serow (1994), der berichtet, dass die Antworten von angehenden Lehrkräften auf die Positionierung zu der Aussage „Ich empfinde das Unterrichten als meine Berufung im Leben“ erhebliche Unterschiede in der grundlegenden Einstellung zum Unterrichten offenbaren (Serow et al., 1994). Im Vergleich zu ihren Kolleg:innen, die angaben, sich nicht zum Lehrer:innenberuf berufen zu fühlen, zeigen ‚Berufene‘ deutlich mehr Begeisterung und Engagement für die Idee einer Lehrer:innenkarriere, sind sich der potenziellen Wirkungen auf andere Menschen bewusster, machen sich weniger Gedanken über die Nachteile, die eine solche Laufbahn mit sich bringen könnte, und sie sind eher bereit, die zusätzlichen Aufgaben zu übernehmen, die mit der Rolle einer Lehrer:in einhergehen (Serow, 1994). Des Weiteren sind Lehrkräfte, die das Gefühl haben, ihre Berufung erfolgreich zu leben, engagierter, haben eine höhere Arbeitszufriedenheit und weniger Fehlzeiten (Ehrhardt & Ensher, 2020).

Generell verweisen die Ergebnisse empirischer Erhebungen darauf, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch praktizierende Lehrer:innen in den Vereinigten Staaten überwiegend das Gefühl haben, zum Lehrer:innenberuf berufen zu sein (Bullough & Hall-Kenyon, 2011). Wie verbreitet das Gefühl der Berufung unter Lehrkräften insgesamt ist, sei jedoch unklar, aber es scheine häufiger vorzukommen, als in der Forschungsliteratur allgemein anerkannt wird (Bullough & Hall-Kenyon, 2012). In einer aktuellen Interviewstudie aus Großbritannien geben die befragten Lehrkräfte das Gefühl der Berufung zum Unterrichten als motivierenden Faktor der Berufswahl und eine untrennbare Verbindung der Identität mit ihrer Arbeit ebenfalls an (Chitty & Maunder, 2025). Und in den schriftlichen oder mündlichen Lebensgeschichten von mehr als 100 finnischen Lehrkräften beschreiben diese – um ein letztes Beispiel zu bemühen – ihre Arbeit ebenfalls vielfach als Berufung (Estola et al., 2003).

4 *Exkurs:* Berufung als „hot topic" der Arbeitspsychologie

Über Lehrkräfte hinaus scheint die Idee, für einen bestimmten Beruf in besonderer Weise berufen zu sein bzw. sich berufen zu fühlen, verbreiteter zu sein, als angenommen werden könnte – zumindest so verbreitet, dass sich das Thema zu einem neuen Forschungsgebiet in der Arbeitspsychologie und Organisationsforschung entwickelt hat, wie die exponentiell steigende Zahl veröffentlichter Studien zu diesem Thema inklusive des Entwurfs einer *Work as Calling Theory* [WCT] (Duffy et al., 2018) zeigt. Vor 2007 – dem angenommenen Wendepunkt – gab es nur wenige empirische Studien zur Berufung in der sozialwissenschaftlichen Literatur. Seitdem hat die Forschung auf diesem Gebiet stark zugenommen, was zu einer Vielzahl von Befunden geführt hat, die aufzeigen, wie Berufung mit arbeitsbezogenen und für das Wohlbefinden relevanten Variablen zusammenhängt (Duffy & Dik, 2013). Das *Journal of Vocational Behavior* hat dem Thema im Jahr 2019 gar ein Sonderheft mit dem Titel „Calling and careers: New insights and future directions" gewidmet. „Calling has, without a doubt, become a hot topic in research on career development and work-place well-being" (Lysovaa et al., 2019, S. 1), wobei anzumerken ist, dass der Großteil der Forschung zur Berufung sich überwiegend auf US-amerikanische Stichproben stützt (Duffy & Dik, 2013).

Wie wird Berufung in diesem Forschungszusammenhang definiert und operationalisiert? In ihrer Übersicht über die verschiedenen Definitionen identifizierten Dik und Duffy (2009) drei zentrale Komponenten, die – in Kombination – kennzeichnend für eine Berufung im Arbeitskontext sein sollen. Als erste Komponente wird ein äußerer Ruf angenommen: Wenn eine Person sich zu einer bestimmten Art von Arbeit „berufen" fühlt, impliziert dies einen „Rufer". Dieser kann in Form einer höheren Macht, den Bedürfnissen der Gesellschaft, einer familiären Tradition oder einer anderen äußeren Instanz auftreten. Als zweite Komponente wird die Sinnorientierung genannt. Die Herangehensweise einer Person an ihre Arbeit steht im Einklang mit ihrem übergeordneten Lebenssinn. Für diese Menschen ist Arbeit entweder eine Quelle von Lebenssinn oder ein Lebensbereich, der die Verwirklichung ihres Sinn-

empfindens ermöglicht. Schließlich gilt die prosoziale Ausrichtung als dritte Komponente. Die berufliche Tätigkeit dient direkt oder indirekt dem Wohlergehen anderer oder dem Gemeinwohl (Duffy & Dik, 2013). „Having a calling refers to an approach to work that reflects seeking a sense of overall purpose and meaning and is used to help others or contribute to the common good, motivated by an external or internal summons“ (Duffy et al., 2018, S. 426).

Eine weitere Konzeption von Berufung als einem multidimensionalen Konstrukt schlagen Hagmaier und Abele (2012, 2015) vor. Die erste Facette bezieht sich auf die Passung zwischen Person und Arbeitsplatz. Menschen, die ihre Berufung im Arbeitskontext verwirklichen, erleben häufig eine perfekte Passung zwischen ihren Interessen und Fähigkeiten und den Anforderungen ihrer Tätigkeit. Sie identifizieren sich stark mit ihrer Arbeit und können dabei ihr volles Potenzial entfalten. Hinzu kommt ein wertgeleitetes Verhalten. Berufene Personen handeln bei der Arbeit häufig aus altruistischen oder moralischen Motiven heraus und streben danach, zum Wohle der Menschheit beizutragen. Aus ihrer Tätigkeit ziehen sie Sinn und Bedeutung. Schließlich wird eine transzendente, leitende Kraft als Komponente eingeführt: Einige Berufene würden zudem eine transzendente Führung wahrnehmen – z. B. in Form einer inneren Stimme oder einer göttlichen Instanz –, die ihnen Sicherheit auf dem beruflichen Weg gibt und sie darin bestärkt, das Richtige zu tun (Hagmaier & Abele, 2015).

Erfasst wird die Berufung mit verschiedenen Items und eigens entwickelten Skalen, unter ihnen die *Brief Calling Scale [BCS]* (Dik et al., 2012), der *Calling and Vocation Questionnaire [CVQ]* (Dik et al., 2012) oder dem *Multidimensional calling measure [MCM]* (Hagmaier & Abele, 2012). Unter Anwendung dieser und weiterer Erhebungsinstrumente wird gezeigt, dass die Wahrnehmung der eigenen Karriere als Berufung mit einer Vielzahl positiver arbeitsbezogener und für das Wohlbefinden relevanter Variablen in Verbindung steht. Dazu zählen u. a. ein erhöhtes Maß an beruflicher Reife, berufliches Engagement, erlebter Sinn in der Arbeit, Arbeitszufriedenheit, Lebenssinn und Lebenszufriedenheit (Duffy & Dik, 2013), aber auch geringere Fehlzeiten und Krankentage. Mögliche negative Auswirkungen des Berufungserlebens haben bislang weniger Aufmerksamkeit erhalten. Hier zeigt sich, dass ein Anstieg im Berufungserleben mit einer Zunahme an Arbeitssucht (*workaholism*) verbunden ist, was wiederum mit einem Zuwachs an Konflikten zwischen Arbeit und Privatleben einhergeht (Hirschi et al., 2019).

5 Diskussion: Von der Berufung zu einem Beruf, der kein gewöhnlicher Beruf sein soll

Nach dem Vorbild der arbeitspsychologischen Forschung wurde im deutschsprachigen Raum bislang nur in einer uns bekannten empirischen Studie die Berufung von Lehrkräften eines evangelikal orientierten Schulverbundes mit einer ähnlichen Ernsthaftigkeit erfasst und u. a. in Verbindung mit Variablen wie der Arbeitszufriedenheit und dem beruflichen Engagement gebracht (Röhl & Pirner, 2020). Die generelle, pro-

grammatische Annahme einer Berufung zum Lehrer:innenberuf, der sogar von wissenschaftlicher Seite eine existenzielle Bedeutung für die Lehrkräfte zugeschrieben wird (Scheunpflug, 2005), ist hingegen nach wie vor deutlich präsenter als die empirische Überprüfung eines Berufungserlebens und seiner Relevanz.

Zu fragen und zu diskutieren ist abschließend, wie die scheinbar ungebrochene Konjunktur der Rede von der Berufung zum Lehrer:innenberuf zu erklären ist, verbunden mit der Frage, welche Funktion sie für die Profession und die Positionierung in der Berufs- und Arbeitswelt übernimmt, sodass es offenbar lohnend erscheint, sie aufrechtzuerhalten, auch wenn sie antiquiert und aus der Zeit gefallen zu sein scheint. Eine Ärztin, die heutzutage eine Berufung zum Heilen oder ein Jurist, der eine Berufung zum Rechtsprechen (oder Richten) für sich reklamiert, würde womöglich in seiner geistigen Verfasstheit für nicht ganz voll genommen. Die Rede von der berufenen Lehrkraft scheint hingegen zumindest tendenziell weniger Irritationen auszulösen.

Soviel kann zunächst konstatiert werden: Die Kontinuität der Berufungsidee im deutschsprachigen Diskurs ist weder auf eine rege Bezugnahme auf die lebhafte(re) englischsprachige Diskussion als Inspirations- und Legitimationsquelle noch auf die arbeitspsychologische Rückendeckung vornehmlich US-amerikanischer Provenienz zurückzuführen, die mit einer Ausnahme (Röhl & Pirner, 2020) hierzulande bezogen auf den Lehrer:innenberuf ebenso wenig rezipiert wird wie der Diskurs rund um *The call to teach* (Hansen, 1995, 2021). Woraus speist sich aber dann die Konjunktur dieser magischen Tradition? Was macht den Reiz der Berufung zu einem, so die Unterstellung, zumindest in entscheidenden Teilen nicht erlernbaren Beruf aus und was könnten Motive für das Festhalten an dieser Idee sein?

1. *Abgrenzung*. Ein erstes Motiv der proklamierten Berufung für den Lehrer:innenberuf liegt in der Funktion der Abgrenzung, wie sie bereits in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angelegt und auch im US-amerikanischen Diskurs aufgegriffen wird, nämlich einer Abgrenzung von den profanen, den gewöhnlichen Berufen, die als „Arbeit“ oder „Job“ nur zum Zwecke des Gelderwerbs bzw. zur Sicherung des Lebensunterhalts ausgeübt oder um des Prestiges und der Anerkennung Willen bzw. anderer äußerlicher, materieller Anreize ohne intrinsische Motivation gewählt werden – ohne Leidenschaft und innere Verpflichtung sowie Verantwortung gegenüber dem beruflichen Auftrag.
2. *Verbesonderung*. Mit der Abgrenzung geht die Verbesonderung des Lehrer:innenberufs und der Berufsinhaber:innen einher. Gerade weil Lehrer:innen im Vergleich zu anderen Professionen – zu denken wäre beispielsweise an die hoch spezialisierte Neurochirurgin – einen Beruf ausüben, der weder besonders prestigeträchtig ist noch sich übermäßiger gesellschaftlicher Anerkennung erfreut, und weil darüber hinaus das Erziehen und – mit Einschränkungen – auch das ‚Unterrichten‘ von Kindern und Jugendlichen als natürliche Fähigkeiten wahrgenommen werden, verweist die Rede von der Berufung auf eine Besonderheit, die den Lehrer:innenberuf aus der trüben Masse des überaus ausdifferenzierten Berufsspektrums hervorhebt und Exklusivität verspricht.

3. *Mystifizierung*. Das Vehikel der Abgrenzung und Verbesonderung ist die der Berufungsannahme innewohnende Mystifizierung, der Verweis auf die Relevanz von etwas Transzendentem (*Transcendent Guiding Force*; Hagmaier & Abele, 2012) oder Magischem. Das fehlende Berufsgeheimnis des Lehrer:innenberufs wird – ähnlich wie bei der Rede von der ‚Lehrerpersönlichkeit' – durch Verweis auf etwas kompensiert, das sich nicht recht fassen, ja rational womöglich gar nicht so richtig begreifen lässt, aber unbedingt als Disposition für echte, für berufene Lehrer:innen erforderlich ist.
4. *Abwehr*. Mit dieser Mystifizierung wiederum eng verbunden ist die Abwehr eines technokratischen Berufs- und Qualifizierungsverständnisses, demzufolge der Lehrer:innenberuf infolge der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernbar ist und somit zumindest prinzipiell – die entsprechende Motivation und der Zugang zu den Qualifikationswegen etwa an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vorausgesetzt – von jedem angestrebt und ausgeübt werden kann. Abgewehrt wird ebenso die technokratische, einer ‚kalten Ethik' (Scheunpflug, 2005) folgende Berufsausübung.
   Dem technokratischen Berufs- und Qualifizierungsverständnis wird auch in wissenschaftlichen Publikationen entgegengehalten, dass es bei aller zugestandenen Relevanz der im Rahmen der Lehrer:innenbildung vermittelbaren Kompetenzen und Orientierungen immer noch ein nicht recht greif- und beschreibbares gewisses Etwas im Sinne eines „Vorgeformtseins", einer natürlichen Gabe, Neigung, eines Talents oder Instinkts gäbe, das sich allen Vermittlungsbestrebungen entzieht, aber den Unterschied zwischen der berufenen Lehrkraft und dem leidenschafts- und verantwortungs- sowie lieblosen Technokraten in Berufsbeamtengestalt (‚zweifächriger Stundenhalter') markiert.
   Die Konsequenzen dieser Abwehrfunktion eines Glaubens an die Berufung für die Lehrer:innenbildung (als „Berufungsweg"; Rufer, 1991, S. 60) liegen im Übrigen auf der Hand, wenn die Frage nach der Eignung und einem erfolgversprechenden Prozess des Lehrer:in-Werdens an das Vorliegen einer Berufung gekoppelt wird, wenn der wissenschaftlichen Fundiertheit die Berufung als Eckpfeiler des Lehramts an die Seite gestellt wird (Helus, 2019), und wenn – wahrhaftig! – gefordert wird, bei der Rekrutierung für die Lehrer:innenbildung den Schwerpunkt auf die Berufung zu legen (Ehrhardt & Ensher, 2020; Chitty & Maunder, 2025). Die Absurdität dieser Position wird auch daran deutlich, dass Schulverwaltungen konsequenterweise dann dort, wo nicht hinreichend viele berufene Lehrkräfte auszumachen sind, das Schulsystem schließen müssen – ähnlich wie in der Weinwirtschaft, die aufgrund von Witterungsbedingungen o. ä. in bestimmten Jahren auch nicht beliebige Mengen bestimmter hochwertiger Weinqualitäten liefern kann.
5. *Legitimation*. Zuletzt könnte noch über eine Legitimationsfunktion der Berufungsprogrammatik zumindest spekuliert werden, wurden doch in historischer Perspektive Vorstellungen tradiert, „die das Lehrer:innen-Sein mit einer außerhalb der eigenen Entscheidung und des eigenen Einflusses stehenden Macht –

von der göttlichen Berufung bis hin zur natürlichen Anlage – zu begründen und damit zu legitimieren suchten“ (Parade, 2024, S. 136). Vor diesem Hintergrund könnte der Verweis auf ein ‚Gerufensein‘, einen inneren Drang im Sinne der Berufung auch als Rechtfertigung für die Wahl eines wenig prestigeträchtigen Studiengangs und Berufs dienen (Neurochirurgin wäre auch interessant gewesen, aber ich konnte einfach nicht anders als Lehrerin werden).

Die Grundtendenz der hier (an)diskutierten Funktionen des fortwährenden Glaubens an eine Berufung zum Lehrer:innenberuf liegt auf der Hand: Es gilt, unter Rückgriff auf starke, aber nicht belegte bzw. nicht belegbare Annahmen sowie auf Vagheit bzw. das Unfassbare den Lehrer:innenberuf um jeden Preis als nicht normal, nicht gewöhnlich, nicht beliebig zu ergreifen und nicht von jedem erfolgreich ausübbar auszuweisen, um Exklusivität in der modernen Arbeitswelt selbst mit althergebrachten Mitteln der Mystik und Magie zu begründen. Dass das gelingt, darf bezweifelt werden.

Literatur

Bohl, Th., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt/UTB.

Bullough, R. V. & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development, 15*(2), 127–140.

Bullough, R. V. & Hall-Kenyon, K. M. (2012). On Teacher Hope, Sense of Calling, and Commitment to Teaching. *Teacher Education Quarterly, 39*(2), 7–27.

Buskist, W., Benson, T. & Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(1), 111–122.

Chitty, A. & Maunder, R. (2025). „No matter what is thrown at you, you still – inside your core – want to teach“: the role of calling in retention of secondary school teachers in England. *Educational Studies, 51*(4), 700–715.

DIHK. (2005). *Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision*. DIHK.

Dik, B. J. & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist, 37*(3), 424–450.

Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F. & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the calling and vocation questionnaire (CVQ) and brief calling scale (BCS). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 242–263.

Di Paolantonio, M. (2023). The Ethical Force and Hermeneutical Impasses in Our Being with Each Other in Education Today: David Hansen’s *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching. Studies in Philosophy and Education, 42*(1), 101–107.

Döring, W. O. (1931). *Pädagogische Psychologie* (Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Bd. 5). Zickfeldt.

Duffy, R. D. & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 428–436.

Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W. & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology, 65*(4), 423–439.

Ehrhardt, K. & Ensher, E. (2020). Perceiving a Calling, Living a Calling, and Calling Outcomes: How Mentoring Matters. *Journal of Counseling Psychology, 68*(2), 168–181.

Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teachers and Teaching, 9*(3), 239–256.

Giesecke, H. (2007). Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In A. Ohidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 127–134). Springer VS.

Hagmaier, T. & Abele, A. E. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior, 81*(1), 39–51.

Hagmaier, T. & Abele, A. E. (2015). When reality meets ideal: Investigating the relation between calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment, 23*(3), 367–382.

Hansen, D. T. (1995). *The Call to Teach*. Teachers College Press.

Hansen, D. T. (2021). *Reimagining the Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching*. Teachers College Press.

Hansen, D. T. (2023). Prospects for the Call to Teach Today: Replies to Di Paolantonio and Moon. *Studies in Philosophy and Education, 42*(1), 115–121.

Hansen, D. T. & Quek, Y. (2023). The call to teach and the ethics of care: a dynamic educational crossroads. *Journal of Curriculum Studies, 55*(1), 8–20.

Helus, Z. (2019). Der Lehrerberuf als Berufung. In T. Kasper, E. Skiera & G. Grimm (Hrsg.), *Lehrerbildung im europäischen Kontext* (S. 17–25). Klinkhardt.

Herrmann, U. (2000). Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher". In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 15–32). Leske + Budrich.

Herrmann, U. & Hertramph, H. (2002). Lehrer – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 200–220). Beltz.

Hirschi, A., Keller, A. C. & Spurk, D. (2019). Calling as a double-edged sword for work-nonwork enrichment and conflict among older workers. *Journal of Vocational Behavior, 114*, 100–111.

Kauder, P. (2002). Der „geborene Erzieher"? Erzieherische Kompetenz zwischen Intuition und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 241–260). Leske + Budrich.

Lysovaa, E. I., Dik, B. J., Duffyc, R. D., Khapovaa, S. V. & Arthurd, M. B. (2019). Editorial: Calling and careers: New insights and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 114*, 1–6.

Madero, C. (2020). A calling to teach: What the literature on callings tells us about approaches to research the calling to the teaching profession. *Religion & Education, 47*(2), 170–187.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2023). Lehrer:innenpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 101–119). utb.

Moon, S. (2023). The Call to Teach Without a „Call" to Teach. *Studies in Philosophy and Education, 42*, 109–113.

Neumann, D. (1988). Gedanken über den Tod des „geborenen Erziehers". *Neue Sammlung, 28*(2), 139–155.

Neumann, D. (2001). „pro": Gibt es den geborenen Lehrer oder die geborene Lehrerin? *Grundschule, 33*(7/8), 72–73.

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, Joh. & Lovat, T. (Eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Springer Nature.

Parade, R. (2024). *Die erschöpfte Lehrkraft – Belastungsdiskurs und Selbstoptimierungen*. [Dissertation am Fachbereich 01 Humanwissenschaften der Universität Kassel].

Röhl, S. & Pirner, M. L. (2020). Berufen zum Lehrerberuf – Zusammenhänge zwischen Berufungsempfinden, Selbstregulation und motivationalen Orientierungen bei Lehrkräften evangelikal orientierter Schulen. *Theo-Web, 19*(2), 197–217.

Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit": Das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule, 113*(2), 188–198.

Rufer, H. (1991). Lehrer aus Berufung – Lehrer als Zweitberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung, 9*(1), 58–60.

Rühle, A. (2015). *Aussuchen statt Ausbrennen*. Süddeutsche Zeitung (Online). https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehramtsstudium-aussuchen-statt-ausbrennen-1.2467149

Schaaf, J. (30.08.2015). „Die Lehrerpersönlichkeit kann man nicht lernen" [Interview mit Dirk Stötzer]. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (Online). https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/paedagoge-im-interview-die-lehrerpersoenlichkeit-kann-man-nicht-lernen-13763729.html

Scheunpflug, A. (2005). Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte? In G.-B. von Carlsburg & M. Heitger (Hrsg.), *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf* (S. 57–66). Lang.

Seitz, S. (2008). Der Lehrer und seine „Persönlichkeit". Determinante eines wiederentdeckten Begriffs. *Lehren und Lernen, 34*(12), 31–37.

Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *The Journal of Research and Development in Education, 27*(2), 65–72.

Serow, R. C., Eaker, D. & Forrest, K. D. (1994). „I want to see some kind of growth out of them": What the service ethic means to teacher-education students. *American Educational Research Journal, 31*(1), 27–28.

Spranger, E. (1958/1969). Der geborene Erzieher. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Eduard Spranger. Geist der Erziehung* (Gesammelte Schriften, Bd. 1, S. 280–338). Quelle & Meyer.

Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education, 33*(4), 433–444.

Yanik, M. (2020). *Born to be a teacher – Zum Lehrer geboren. Warum nicht jeder Lehrer*in sein kann und was gute Lehrer*innen ausmacht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Beruf Lehrer:in – Herausforderungen der Professionsentwicklung aus berufswahltheoretischer Perspektive

Birgit Ziegler

Prolog

Welches Thema eignet sich für die Festschrift zum Geburtstag der sehr geschätzten und engagierten Kollegin Ulrike Weyland? Nachdem wir seit Jahren zu Themen wie Berufsorientierung und Lehrpersonenprofessionalisierung im wissenschaftlichen Austausch sind und gemeinsam publizieren, ist das Thema bisweilen gesetzt. Daher sei dir, liebe Ulrike, als einer unermüdlichen Streiterin für die Professionsentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und des beruflichen Bildungspersonals dieser Beitrag mit einem herzlichen Dankeschön und Glückwunsch zum Geburtstag gewidmet.

Zusammenfassung

Ausgehend von einer professionstheoretischen sowie einer berufswahltheoretischen Perspektive werden Aspekte der Professionalisierung des Lehrpersonenberufs und dessen pädagogischer Referenzdisziplin im Wissenschaftssystem kritisch analysiert. Dabei wird ein Implikationszusammenhang zwischen der formalen bzw. kollektiven sowie der funktionalen bzw. individuellen Professionalisierung unterstellt. Im Vordergrund steht nicht die Frage, ob der Lehrpersonenberuf eine Profession sei oder nicht, sondern vielmehr seine Besonderheiten und seine aktuelle Verfasstheit im Hinblick auf die Berufswahl, die den Ausgangspunkt funktionaler Professionalisierung bildet. Dabei werden berufswahltheoretisch vor allem die reproduktiven Logiken im Zugang zu diesem Beruf und damit verbundene Herausforderungen thematisiert. Angesichts der aktuellen Mangelsituation sind Strategien der Professionsentwicklung gefordert, die aber vielmehr in die Zukunft gerichtet sein sollten, als sich dies derzeit abzeichnet.

Schlagworte: Professionalisierung, Berufswahl, Professionsentwicklung

Abstract

Based on the theoretical background of profession and professionalization as well as career choice, aspects of professionalization for the teaching profession and the educational disciplines in the academic system are critically analyzed. In doing so, implications between the formal or collective and the functional or individual levels of professionalization are assumed. However, the focus is not on whether the teaching

profession is a profession or not, but rather on its special features and its current status with regard to career choice as a starting point for functional professionalization. In terms of career choice theory, the main focus is on the reproductive logic of accessing into this profession and the challenges associated with it. In view of the current shortage of teachers in the educational system, strategies for professional development are needed, but these should be more forward-looking than it is currently apparent.

Keywords: professional development, career choice, professionalization

1 Problemhintergrund

In berufssoziologischen Analysen werden Berufe, die in existenziellen Bereichen wie Gesundheit, Recht und Religion, aber auch Bildung eine besondere Leistungsrolle übernehmen, als Professionen bezeichnet (Stichweh, 1996). Mitunter gelten folgende Tätigkeitsmerkmale als charakteristisch für diese Berufe: eine asymmetrische Hilfebeziehung zwischen Professionellen und Klient:innen und die notwendige Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und der Lebenswelt. Hohe Anforderungen resultieren vor allem daraus, dass Professionen ihre Leistungen überwiegend in direkter Interaktion mit ihren Klient:innen erbringen und daher den Verlauf nicht vollständig vorhersehen können. Sie müssen ihr Handeln dennoch anhand professioneller und ethischer Grundsätze begründen. Die Leistungserbringung kann nur in Zusammenarbeit mit den Klienten erfolgen und dies erfordert eine besondere Vertrauensbasis und ist von extern begrenzt kontrollierbar (Dick, 2016). Ausgehend von diesen strukturellen Tätigkeitsmerkmalen ist der Lehrpersonenberuf ohne Frage den Professionen zuzuordnen (Kurtz, 2009). Professionen gelten allein aufgrund ihrer Funktion, ihrer Präsenz und den von ihnen erwarteten Leistungen als gesellschaftlich privilegierte Berufsgruppen, sie zeichnen sich durch Ansehen, Selbstbestimmung und Macht aus. Über verbandliche Zusammenschlüsse können Professionen sowohl über den Zugang zum Beruf als auch ihre beruflichen Zuständigkeiten sowie die Leistungsbewertung mitbestimmen (Mieg, 2016) und somit auch ihren verbandlichen Interessen zur Geltung verhelfen (Pfadenhauer, 2016). Die individuelle bzw. funktionale Professionalisierung erfolgt über ein anspruchsvolles akademisches Studium, dem sich in Deutschland häufig ein Vorbereitungsdienst anschließt (z. B. Terhart, 2011). Professionen werden als attraktive Berufe wahrgenommen. In internationalen Befragungen von Grundschulkindern oder Jugendlichen zu ihren Zukunftsvorstellungen vereinen Berufe, die dem professionellen Komplex zugerechnet werden, nahezu die Hälfte der Berufswünsche auf sich. Der Lehrpersonenberuf wird vor allem von Mädchen präferiert, hier rangiert er auf einem der ersten vier Ränge, bei Jungen taucht der Beruf entweder gar nicht unter den Top Ten auf, oder er befindet sich zumindest nicht auf den oberen Rängen der zahlenmäßig am häufigsten genannten Berufswünsche (Chambers, Kashefpakdel, Rehill et al., 2018; OECD, 2025; TEC, 2020). Obwohl in Deutschland erst seit 1920 für weibliche Personen ein befriedigendes Professionalisierungsniveau erreicht wurde (Kemnitz, 2014), hat sich auch hierzulande innerhalb von

100 Jahren der Lehrpersonenberuf zu einem Beruf gewandelt, in dem Frauen überrepräsentiert sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Angesichts der aktuellen Herausforderungen, das Bildungssystem mit angemessen professionalisierten Lehrpersonen zu versorgen, könnte es daher zielführend sein, auch den Prozess seiner Verberuflichung bzw. formalen Professionalisierung innerhalb der beruflichen Funktionenstruktur zu betrachten. Dementsprechend sollen in diesem Beitrag nach einer kurzen Klärung des professionstheoretischen Rahmens einige Spezifika des Lehrpersonenberufs herausgestellt werden, die sowohl aus der professions- als auch der berufswahltheoretischen Perspektive für das von Terhart (2011) konstatierte Beharrungsvermögen in diesem Beruf aufschlussreich sein dürften.

2 Professionstheoretischer Rahmen

Wenngleich die merkmalstheoretischen Ansätze, die sich an strukturellen Merkmalen der klassischen Professionen – Arzt und Jurist – orientieren, als überholt gelten, sind diese noch immer Leitprofession, um zu beurteilen, bis zu welchem Grad ein Beruf dem professionellen Komplex entspricht. Nach Freidson (2001) folgen Professionen einer besonderen Logik der Organisation von beruflicher Arbeit, die er als „dritte Logik“ kennzeichnet. Sie hat sich in der Arbeitsorganisation neben der Logik des Marktes und der Logik von Bürokratie etabliert[1]. Allerdings verweist Mieg (2016) in Bezug auf die strukturelle Verfasstheit von Professionen auch auf Unterschiede zwischen kontinentaleuropäischen und angloamerikanischen Institutionalisierungsformen. Im angloamerikanischen Modell ist z. B. die institutionelle Autonomie weitreichender als im kontinentaleuropäischen Modell. Im angloamerikanischen Verständnis wird zwischen Wissensberufen und Professionen kaum differenziert (Kurtz, 2003). Insgesamt ist der Diskurs um die Exklusivität von Professionen angesichts der gesellschaftlichen Dynamik, die sich auch in der Funktionenstruktur bzw. gesellschaftlichen Organisationsform von Arbeit abbildet, in den Hintergrund getreten, vielmehr steht die Beobachtung der Entwicklung des professionellen Komplexes im Vordergrund. Das Spektrum der Berufe, die diesem Komplex zugerechnet werden, hat sich entsprechend erweitert (Mieg, 2016). Professionssoziologische Analysen nehmen in prozessualer Hinsicht beide Ebenen in den Blick, sowohl die systemische bzw. kollektive Ebene der formalen Professionalisierung als auch die funktionale Professionalisierung von Individuen. Beide Ebenen stehen – so die hier vertretene These – in einem Implikationszusammenhang. Dies gilt auch für den Beruf Lehrer:in. Sofern die Angehörigen eines Berufsstandes nicht als professionell Agierende und damit zur erwarteten Problembearbeitung beitragende Expert:innen wahrgenommen werden, wird ihnen auch nicht das Ansehen als Professionelle zuteil und sie sind bei der verbandlichen Vertretung

1 Entsprechungen zu den arbeitsmarktheoretischen Kategorien von Sengenberger (1987) sind naheliegend, demnach würden der unstrukturierte Arbeitsmarkt und der berufsfachliche Arbeitsmarkt der Logik des Marktes folgen mit einer Regulation durch Preis und Wettbewerb, während betriebsinterne Arbeitsmärkte eher der Logik von Bürokratie, i. S. des rationalen Planens und Führens entsprechen. Der staatlich regulierte Lehrkräftearbeitsmarkt folgt bislang ebenfalls der Logik von Bürokratie.

ihrer Interessen weniger durchsetzungsfähig. Geht es also um Strategien zur Professionsentwicklung des Lehrpersonenberufs, sollten ebenfalls beide Ebenen bedacht werden. Wird eine Ebene vernachlässigt, besteht die Gefahr, dass Anstrengungen zur funktionalen Professionalisierung wirkungslos bleiben könnten. Professionalisierung setzt zudem voraus, dass Personen, die sich für den Beruf entscheiden, zur Professionalisierung bereit sind und eine professionelle Haltung entwickeln. Sowohl die institutionelle Verfasstheit als auch das gesellschaftliche Image haben Einfluss auf das individuelle Konzept von einem Beruf. Nachdem der Lehrpersonenberuf aber hochgradig sozialisationswirksam ist, liegt genau darin die große Herausforderung.

Angelehnt an die begrifflichen Differenzierungen von Nittel (2011) wird nachfolgend Profession als Kategorie verstanden, die die makrostrukturelle Ebene eines Berufs in seiner Verfasstheit und Funktion innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung beschreibt. Professionalisierung als Prozesskategorie verweist sowohl auf die kollektive bzw. formale als auch auf die individuelle bzw. funktionale Ebene der Verberuflichung. Professionalität nimmt dagegen Bezug auf die konkreten handlungsspezifischen Bedingungen der Fallbearbeitung. Im Lehrpersonenberuf erfolgt die Fallbearbeitung weniger in einer dyadischen Beziehung, sondern i. d. R. innerhalb eines Gruppenkontextes. Das heißt, dem Einzelnen gerecht zu werden, kann von den anderen Gruppenmitgliedern als ungerecht empfunden werden. Daher gilt für den unmittelbaren Handlungskontext von Lehrpersonen, dass sie immer zwischen der individuellen und der Perspektive der Gruppe ausbalancieren müssen, worauf auch Oser in Analysen zum Lehrerethos verweist (2001). Abweichend von Nittel (2011) wird an der Kategorie Profession festgehalten und sich ausschließlich auf den Lehrpersonenberuf bezogen. Damit wird keine komparative Perspektive innerhalb des pädagogischen Berufsfeldes eingenommen, zumal der Lehrpersonenberuf sich noch immer gegenüber den meisten anderen pädagogischen Berufen über seine Leistungsrolle im Bildungssystem auszeichnet. Sie ist gekoppelt mit der staatlichen Hoheitsaufgabe, schulische Leistungen zu zertifizieren und über Teilhabeberechtigungen zu entscheiden[2]. Des Weiteren wird begrifflich zwischen Professionalisierung und Professionsentwicklung differenziert (Dick, 2016). Professionsentwicklung wird als bewusst von Professionsmitgliedern intendierter kollektiver Prozess zum Erhalt ihrer Leistungsfähigkeit, ihres Berufsstandes sowie ihrer Interessen verstanden. Professionsentwicklung setzt daher bei Vertreter:innen eines gesellschaftlichen Leistungssystems – in unserem Fall Bildung – ein Professionsbewusstsein voraus, während sich Professionalisierung auch als immanenter Wandlungsprozess über die Zeit selbst vollziehen und jede beliebige Tätigkeit betreffen kann. Dies tangiert das Professionsverständnis innerhalb der wissenschaftlichen Referenzdisziplinen sowie der Repräsentant:innen des Berufs an den Schulen. Aus berufswahltheoretischer Perspektive könnten Maßnahmen zur Lehrpersonenausbildung zu kurz greifen, wenn unzureichend berücksichtigt wird, wer sich unter welchen Bedingungen und mit welchen berufsbezogenen Vorstellungen und Er-

2 Sozialarbeiter:innen im Staatsdienst üben ebenfalls staatliche Hoheitsaufgaben aus, z. B. entscheiden sie über die Zuweisung staatlicher Unterstützung oder das Sorgerecht von Eltern oder bescheinigen Jugendlichen nach SGB einen besonderen Förderbedarf im Bildungssystem.

wartungen für den Lehrpersonenberuf entscheidet. Implementierte Maßnahmen zum Erwerb von Professionalität können nur wirksam werden, wenn sie auf Akzeptanz stoßen und geteilt werden, was nicht zuletzt davon abhängt, wie die Profession innerhalb der Makrostruktur verankert ist und über welche Kompetenzdarstellungskompetenz die Professionellen verfügen (Pfadenhauer, 2003) bzw. wie sie von potenziellen Aspirant:innen für den Beruf wahrgenommen werden und deren berufliche Vorstellungen beeinflussen. Kaum ein anderer Beruf dürfte sich in so hohem Maß selbst reproduzieren wie der Lehrpersonenberuf.

3 Besonderheiten der Professionalisierung des Lehrpersonenberufs

Nimmt man die klassischen Professionen als Referenz, zeigen sich bereits bezüglich der formalen Professionalisierung erhebliche Unterschiede zum Lehrpersonenberuf. So gab es schon an den frühen mittelalterlichen Universitäten mit der juristischen, medizinischen und theologischen Fakultät für die klassischen Professionen einen strukturellen Ort im Wissenschaftssystem[3], während dies mit der für das Grundlagenstudium zuständigen „Artistenfakultät“ allenfalls für das heutige gymnasiale Lehramt behauptet werden kann (Kemnitz, 2014). Der Lehrpersonenberuf in seiner jetzigen institutionellen Verfasstheit entstand erst sukzessive und mit der Institutionalisierung des nationalstaatlichen Bildungssystems. Dieses erfolgte zunächst über die Ausdifferenzierung in ein höheres und niederes Schulwesen und einhergehend damit entwickelten sich höhere und niedere Lehrämter (Lundgreen, 2011). Sukzessive wurden Ausbildungsstandards der niederen Lehrämter an das gymnasiale Lehramt angeglichen, sodass heute sechs unterschiedliche Lehramtstypen zu verzeichnen sind (KMK, 1995). Für jedes dieser Lehrämter gibt es bundeslandspezifische Gesetze oder KMK-Rahmenvorgaben zu Studium und Vorbereitungsdienst. Wird jedoch nur der fünfte Lehramtstyp betrachtet, der die berufsbildenden Schulen abbildet, ist von mindestens drei Subtypen formaler Professionalisierung auszugehen, die sich substanziell unterscheiden (z. B. Zabeck, 2013; Ziegler, Wuttke & Heinrichs, 2024). Zum einen das Handelslehramt (Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung), das hinsichtlich seiner Professionalisierung eher Ähnlichkeiten zum höheren Lehramt an Gymnasien aufweist. Weiterhin das Gewerbelehramt, das heute elf gegenstandsbezogene Fachrichtungen vereint. Dessen Professionalisierung weist gewisse Parallelen zum Volksschullehramt auf. Für das berufliche Lehramt in den personenbezogenen Berufen (Pflege, Gesundheit und Erziehung) wurde lange Zeit fachschulisch ausgebildet und erst Ende der 1990er-Jahre auf eine vollakademische Ausbildung umgestellt, obwohl genau dieses Lehramt von seiner Tätigkeitsstruktur in doppelter Hinsicht Charakteristika aufweist, die traditionell den Professionen zugeschrieben werden (Weyland & Wittmann, 2025). Demnach

3 Für Theolog:innen gilt dies ebenfalls, allerdings ist deren Einordnung als Profession nicht so eindeutig wie bei Ärzt:innen und Jurist:innen (Mieg, 2016), sondern variiert je nach der professionstheoretischen Bestimmung (Stichweh, 1996; Oevermann, 1996).

stimmen die strukturelle Verfasstheit eines Berufs und die professionellen Anforderungen der Tätigkeit nicht zwingend überein, sondern die Professionalisierung ist mitunter von gesellschaftspolitischen Kalkülen und gesellschaftlichen Wertigkeiten sowie von der Durchsetzungsmacht von berufsverbandlichen Interessen tangiert, was beispielsweise in machttheoretischen Professionalisierungsansätzen thematisiert wird (z. B. Pfadenhauer, 2003). Auch dahin gehend offenbart sich der Implikationszusammenhang.

Trotz formaler Angleichungen spiegeln sich die kulturhistorischen Unterschiede der Professionalisierung bis heute im gesellschaftlichen Prestige der Lehrämter wider und diese gehen einher mit den korrespondierenden Schularten sowie den erreichbaren Bildungsabschlüssen. Aus einer repräsentativen Befragung unter Erwachsenen in Deutschland, wie diese das gesellschaftliche Ansehen von Berufen einschätzen (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019), resultiert eine Zuordnung von Lehrkräften an Gymnasien sowie an Grundschulen zur neunten von insgesamt zehn Prestigeebenen, während Lehrkräfte an Realschulen oder Gesamtschulen in der achten Prestigeebene, Lehrkräfte an Berufsschulen in der siebten, Lehrkräfte für Pflegeberufe in der sechsten und Lehrkräfte an Hauptschulen sowie an Sonder- und Förderschulen unter den Berufen der vierten Prestigeebene verortet sind. Diese Unterschiede in Prestigeeinschätzungen werden auch bei Schüler:innen ermittelt (Ziegler, 2018) und Lehrämter mit gesellschaftlichem Ansehen unterhalb von Gymnasien und Grundschulen verzeichnen auch eine geringere Studierendennachfrage (z. B. Hoffmann, Laick & Syme, 2025). Für Gymnasien und Grundschulen wird dagegen trotz des demografisch bedingten Rückgangs an Schulabsolvierenden ab 2027 eine Überdeckung prognostiziert (KMK, 2025). Tendenziell entscheiden sich junge Leute eher für das Lehramt, das der eigenen Bildungsbiografie entspricht (Berger & Ziegler, 2021; Stellmacher & Driesel-Lange, 2025; Ziegler, 2004). Aufgrund des Zugangs über das Abitur sind Nachfrageunterschiede daher schon strukturell bedingt. Zudem wird die Berufswahlneigung von der sozialen Passung sowie von Prestigeaspekten beeinflusst (Fegter, Geipel & Damm, 2023; Porsch, 2024; Trautmann, 2023). Wir sprechen also beim Lehrpersonenberuf nicht von der Professionalisierung eines Berufs, sondern von mindestens sechs speziellen Lehrämtern. Dies führt zu differenziellen Effekten bei Studienwahlentscheidungen und trägt zu Disparitäten in der Versorgung des Bildungssystems mit Lehrkräften bei. Im Gegensatz dazu erfolgt bei den klassischen Professionen zunächst die Entscheidung für ein Medizin- oder Jurastudium und berufliche Spezialisierungen finden nachgelagert statt[4]. Es mag auch hier zu Verwerfungen bezüglich der Bedarfsabdeckung kommen, ungeachtet dessen sind die medizinischen und juristischen Berufe aber durchgängig in der neunten und zehnten Prestigeebene anzutreffen (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019).

Nicht nur die Frage, ob es sich um einen Beruf oder vielmehr um verschiedene Lehrämter handelt, ist ein Spezifikum des Lehrpersonenberufs, auch die Bildungswissenschaften bzw. Erziehungswissenschaft als systematische Bezugsdisziplin entwickelte sich erst nachgelagert. Und dies, obwohl der Beruf unbestritten als ein päda-

4 Lediglich Zahnärzt:innen absolvieren ein separates zahnmedizinisches Studium.

gogischer Beruf gilt und die charakteristische Tätigkeitsstruktur des Berufes dem professionellen Komplex entspricht (Kurtz, 2009). Dennoch konnte sich die Pädagogik resp. Erziehungswissenschaft erst ab der Weimarer Republik sukzessive als eigenständige Disziplin im Wissenschaftssystem etablieren (Horn, 2003)[5] und sie – inklusive ihrer Subdisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ringt noch immer um ihr Selbstverständnis (Beck & Seifried, 2025; Horn, 2014). Lehrkräfte für die Oberstufe an Gymnasien studierten anfangs überwiegend Altphilologien an den philosophischen Fakultäten der Anfang des 19. Jh. gegründeten Reformuniversitäten und somit in direkter Fortsetzung des Vorläufermodells eines Universalgelehrten. Später avancierte das gymnasiale Lehramtsstudium zu einem fachwissenschaftlichen Studium und erst in der Weimarer Republik erhielt die Pädagogik einen geringen Anteil im Studium (Lundgreen, 2011). Beim Handelslehramt, das um 1900 an Handelshochschulen eingerichtet wurde, blieb der Stellenwert der Pädagogik ebenfalls lange umstritten. Die Wirtschaftspädagogik changierte in ihrer Selbstverortung zeitweise zwischen den Polen Wirtschaftswissenschaft oder Erziehungswissenschaft (Zabeck, 2013). Die Professionalisierung der niederen Lehrämter erfolgte lange in Seminaren und sogenannten Präparandenanstalten nach dem Modus einer pädagogischen „Meisterlehre". Sie zielte nicht auf den Erwerb erziehungswissenschaftlichen Reflexionswissens, sondern auf das Verinnerlichen eines formalen Unterrichtsprinzips (Lundgreen, 2011). Für die beruflichen Lehrämter in den gewerblich-technischen Berufen stand ebenfalls lange Zeit das Modell des erfahrenen Fachmanns oder Berufsexperten mit seminaristisch organisierter pädagogischer Zusatzausbildung Pate. Dies prägte das Selbstverständnis der Lehrpersonen (Lempert, 1962). Den Ausführungen von Kemnitz (2014) zur Geschichte des Lehrpersonberufs ist der Hinweis zu entnehmen, dass insbesondere die Volksschullehrkräfte über die Organisation in Vereinen und ihre Teilhabe an beruflicher und kultureller Bildung früh einen relativ einheitlichen und eigenständigen Zugang zu pädagogischem Handlungswissen entwickelten. Kemnitz vermutet darin eine Ursache für den Verzicht der Lehrkräfte auf die Rezeption erziehungsphilosophischer Schriften. Die Professionalisierung sowohl der höheren als auch der niederen Lehrämter könnte demnach eine Berufskultur hervorgebracht haben, die bis heute von Skepsis hinsichtlich des Wertes einer wissenschaftlichen Ausbildung geprägt ist, was vor allem in ihrer Haltung zur Erziehungswissenschaft zum Ausdruck kommt (Cramer, 2013; Siegel, 2022). In schriftlichen Befragungen zeigen sich Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fachdisziplinen weniger an Wissenschaft interessiert (Scheller, Isleib & Sommer, 2013)[6]. Bei der Entscheidung für das

5 Im Jahr 1900 gab es an fünf von 21 Universitäten einen Lehrstuhl mit pädagogischer Denomination. Die eigentliche Institutionalisierung setzte erst in den 1920er-Jahren ein (Horn, 2002, zitiert nach Kemnitz, 2014). Im Jahr 1919 sind 31 Professuren mit Pädagogik (inkl. Wirtschaftspädagogik) zu verzeichnen, die aber z. T. noch Kombinationen entweder mit Psychologie oder Philosophie in der Denomination aufwiesen (Horn, 2003). Berufspädagogische Lehrstühle wurden erst in den 1960er-Jahren eingerichtet (Zabeck, 2013).

6 Die sozialen Entscheidungsmotive sind ähnlich stark wie bei Medizinstudierenden. In der Sicherheitsorientierung ähneln sie sowohl Medizinstudierenden als auch Studierenden in den Ingenieurwissenschaften und in Jura. Die Status- und Karriereorientierung ist dagegen geringer, diesbezüglich ähneln Lehramtsstudierende den Studierenden aus Sprach-, Kultur- und Sportwissenschaften sowie Kunststudierenden. Aktuellere Daten fehlen, weil Lehramtsstudierende in aktuellen Studierendenbefragungen nicht mehr als Einzelgruppe ausgewiesen, sondern Fachdisziplinen subsumiert werden (Scheller, Isleib & Sommer, 2013).

Lehramtsstudium steht vielmehr der Beruf als das Studium im Vordergrund, berufsbezogene Selbstwirksamkeits- und Fähigkeitseinschätzungen sind hoch ausgeprägt (z. B. Rothland, 2014). Lehramtsstudierende bewerten Studienangebote in allen Fächern vor allem hinsichtlich ihrer vermeintlichen praktischen Relevanz für die angestrebte Tätigkeit (Dye, 1999; Stiefel, 2022; Ziegler, 2004). Auch das lässt sich mitunter berufswahltheoretisch erklären.

4 Berufswahltheoretischer Fokus

Kaum ein anderer Beruf dürfte in diesem Ausmaß sozialisationsrelevant sein wie der Lehrer:innenberuf. Schule bzw. öffentliche Bildungseinrichtungen gelten noch immer als sekundäre Sozialisationsinstanz und neben den Eltern interagieren professionalisierte Pädagog:innen über Jahre hinweg direkt und intensiv mit Kindern und Jugendlichen. Ein Einfluss auf die Berufswahl ist daher naheliegend. Bereits das Phänomen der sogenannten Berufsvererbung belegt die Sozialisationswirksamkeit von Berufen, die im primären Sozialisationskontext von Kindern und Jugendlichen präsent sind. Im Lehrer:innenberuf ist Berufsvererbung in etwa gleich stark ausgeprägt wie in Arztfamilien (Herzog, Herzog, Brunner et al., 2007; Rothland, König & Drahmann, 2015), hinzu kommt der Einfluss der sekundären Instanz Schule. Aus berufswahltheoretischer Sicht kann mit (Gottfredson, 1981) unterstellt werden, dass sich pädagogische Berufspräferenzen z. B. über Identifizierung mit einzelnen Personen im sozialen Umfeld früh herausbilden. Passungserwägungen bezüglich der Geschlechtstypik und des Ansehens von Berufen sowie persönlichen Erfahrungen verstärken ggf. soziale Tätigkeitsinteressen, die sich einhergehend mit Zugänglichkeitsabschätzungen zu beruflichen Aspirationen stabilisieren (Howard & Walsh, 2010; Steinritz, Lehmann-Grube & Ziegler, 2016). Während Berufswahlforschung lange Zeit vor allem die Jugendphase und den ersten Übergang in eine nachschulische Laufbahn in den Blick nahm, gewinnen Berufswahltheorien, die frühkindliche Entwicklungen in ihre Modelle integrieren, an Bedeutung (z. B. Gottfredson, 1981; Howard & Walsh, 2011). Die Befundlage zur Kindheit ist allerdings noch sehr begrenzt (z. B. Lawson, Lee, Crouter et al., 2018; Watson & McMahon, 2017). Internationale Studien mit Grundschulkindern (z. B. Chambers, Kashefpakdel, Rehill et al., 2018; Kaiser, 2003; TEC, 2020) belegen jedenfalls eindrücklich, dass Beruf von Kindern als relevante Kategorie wahrgenommen wird (z. B. Baumgardt, 2012) und sie sich ihre Zukunft in Berufen vorstellen. Zudem sind in den kindlichen Zukunftsbildern Stereotype identifizierbar, die auf die Universalität von Berufskonzepten verweisen. Inwieweit sich frühe berufliche Aspirationen im Verlauf der Schulzeit verändern und mit Tätigkeits- und schulischen Interessen interagieren, wurde bisher selten untersucht (Ziegler, 2019). Es gibt jedoch Hinweise auf die biografische Relevanz kindlicher Berufsaspirationen. So berichtet beispielsweise Hellwig (2001) aus einer Studie, in der man 103 US-amerikanische Kinder von der zweiten bis zur zwölften Klassenstufe regelmäßig befragte, dass Berufswünsche mit dem Alter realistischer wurden, aber auch an idealistischen Aspirationen festgehalten und sich über Aktivitäten in Schule und Freizeit bemüht wurde, den „Traumzielen“ der Kind-

heit näher zu kommen. Lawson und Kolleg:innen (2018) verfolgten die Entwicklung von Berufswünschen von knapp 150 US-amerikanischen Jugendlichen über eine Zeitspanne vom 11. bis zum 26. Lebensjahr. Von den 112 Teilnehmenden, die zum letzten Befragungszeitpunkt bereits berufstätig waren, hatten zehn den Berufswunsch ihrer Kindheit verwirklicht, davon sieben (!) als Lehrer:in, weitere 17 Proband:innen hatten den Berufswunsch aus der Teenagerphase verwirklicht, davon weitere fünf als Lehrer:in. Berufswünsche der männlichen Jugendlichen waren geschlechtsaffiner, jedoch kehrten weibliche Studienteilnehmerinnen in der Übergangsphase eher wieder zu geschlechtstypischeren Berufen zurück. Ähnliches berichten Kleinert & Schels (2020) aus einer nationalen Stichprobe, die allerdings nur die Phase von der achten Klassenstufe bis zum Eintritt in eine Ausbildung umfasst. Archer, DeWitt, Godec et al. (2023) analysierten in Großbritannien die Bildungsverläufe des Geburtsjahrgangs 1998/99 über die Alterspanne von 10 bis 22 Jahren, zusätzlich wurden 50 Jugendliche aus dieser Stichprobe regelmäßig interviewt. Die Selbstwahrnehmung und verinnerlichten MINT-Stereotypen führten u. a. bei weiblichen Probanden dazu, dass sie sich trotz guter schulischer Leistungen gegen eine MINT-Karriere entschieden. Nicht wenige Studien belegen einen Einfluss von Lehrkräften auf die Entwicklung von MINT-Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (z. B. Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Für den hier diskutierten Sachverhalt ist hervorzuheben, dass der Beruf „Lehrer:in“ schon bei Grundschulkindern weit oben auf der Rangliste der Berufswünsche steht und dass Mädchen häufiger den Lehrpersonenberuf anstreben als Jungen (z. B. Chambers, Kashefpakdel, Rehill et al., 2018; TEC, 2020). Die referierten Befunde legen ebenfalls nahe, dass der frühe Wunsch, Lehrer oder Lehrerin zu werden, relativ stabil sein könnte, denn eine Präferenz für das Lehramt zeigt sich auch bei vielen jungen Frauen im Alter von 15 Jahren (OECD, 2025). Zudem scheint die Wahrscheinlichkeit der Realisierung des Berufswunsches Lehrer:in nicht gering. Die Rückkehr zur Geschlechternorm sowie gute berufliche Perspektiven könnte darüber hinaus eine situative Entscheidung für ein Lehramtsstudium von jungen Frauen fördern. Zusammenfassend sprechen diese Indikatoren für die mehrfache Sozialisationswirksamkeit von Lehrpersonen, die mitunter zur Reproduktion des Berufes beiträgt: 1) Durch den hohen Frauenanteil beim frühpädagogischen Personal und im Primarbereich werden pädagogische Tätigkeiten sehr früh weiblich konnotiert, was Mädchen stärker anspricht (z. B. Ratschinski, 2013). 2) Zudem vermitteln Lehrpersonen sowohl Schüler:innen als auch Eltern einen direkten Eindruck ihrer Professionalität und beeinflussen darüber die Attraktivität und das öffentliche Ansehen ihres Berufes. 3) Lehrpersonen beeinflussen die Entwicklung fachlicher Interessen und schulischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Schüler:innen und ermuntern ggf. auch aktiv zum Lehramtsstudium. 4) Weiterhin beeinflussen Lehrpersonen als berufliche Rollenvorbilder die Berufskonzepte von Jugendlichen sowie auch die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, sei es in Praxisphasen oder im Vorbereitungsdienst. Es ist daher naheliegend, dass Lehramtsstudierende mit stark präformierten Berufskonzepten in die Professionalisierung einmünden, was einen Einfluss auf die Wahrnehmung universitärer Lerngelegenheiten hat und eine Herausforderung darstellt.

5 Herausforderungen für die Professionsentwicklung

Abgesehen vom Anspruch, Lehramtsstudierende pädagogisch zu professionalisieren, besteht innerhalb der Bildungswissenschaften kein Konsens über den Weg und Ziele. So verzeichnet das Handbuch Lehrer:innenbildung (Cramer, König, Rothland et al., 2025) unter der Rubrik „Diskurse und Ansätze in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ insgesamt 13 Beiträge. Sie alle adressieren vor allem die individuelle Ebene der Professionalisierung. Ein Kernthema aller Ansätze ist die Theorie-Praxis-Relationierung, dabei scheinen manche Positionen unvereinbar (Rothland, 2025). Neuweg (2022) ordnet die zugrunde liegenden „Denkfiguren“ hinsichtlich ihrer Prämissen zum Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen einem Integrations- oder Differenzparadigma zu. Mit der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung hat sich die Datenlage zu Effekten der Professionalisierungskonzepte auf der funktionalen Ebene zwar erheblich verbessert, Professionsentwicklung droht aber derzeit durch den Lehrkräftemangel konterkariert zu werden. Einerseits werden in erheblichem Ausmaß Quer- und Seiteneinsteigende an Schulen beschäftigt, die teils seminaristisch und ohne Einbezug der Universitäten auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Zudem werden Lehramtsstudierende für den Unterricht eingesetzt, die nahezu ohne Ausbildung hoheitsstaatliche Aufgaben wie die Vergabe von Noten übernehmen (Hermes, Schwan, Burgwald et al., 2025). Andererseits werden von Vertreter:innen der Bildungswissenschaften, nicht zuletzt auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mühsam errungene Standards der Institutionalisierung des Lehramtsstudiums ohne empirisch belastbare Basis zur Disposition gestellt, jeweils in der Erwartung, der Misere des fast schon dauerhaften Mangels in manchen Fachrichtungen mit konstruktiven Problemlösungen zu begegnen. Es ist derzeit auch eine große Bereitschaft wahrnehmbar, die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen wieder stärker in die Praxis zu verlagern. Inwieweit allerdings eine Ausweitung an schulischer Praxis als Referenz für die Professionalisierung der geeignete Weg sein könnte, den Herausforderungen des Bildungssystems zu begegnen, ist doch sehr fraglich. Denn schon jetzt erweist sich unser Bildungssystem mehr als träge und bleibt immer mehr hinter dem, was eigentlich erreicht werden müsste, zurück: Schüler:innen mit einem Mindestmaß an grundlegenden Kompetenzen zum lebenslangen Lernen, zum kritischen Denken, zur demokratischen Partizipation und zu verantwortungsvollem und selbstschützendem Verhalten in einer digitalen und durch künstliche Intelligenz zunehmend abstrakter werdenden Lebenswelt das Bildungssystem auszustatten, damit sie sich für eine berufliche Laufbahn entscheiden können und auch beruflich handlungsfähig werden. Dieses Zurückbleiben hinter den Zielen liegt nicht am Lehrkräftemangel, sondern auch am Beharrungsvermögen der Praxis. Daher ist zu fragen, ob uns als Scientific Community nichts anderes einfällt, als genau diese Praxis durch eine Ausbildung in dieser Praxis noch stärker zu reproduzieren. Wie sollen Lehramtsstudierende lernen, wissenschaftliche Theorien als Grundlage professionellen Handelns in einer Praxis innovativ zu nutzen, wenn dieser professionelle Habitus in der Praxis bislang nur vereinzelt anzutreffen ist? Geben wir uns hier nicht einer Illusion hin bzw. wird hier die Professionsentwicklung den aktuellen Sachzwängen geopfert?

Literatur

Archer, L., DeWitt, J., Godec, S., Henderson, M., Holmegaard, H., Liu, Q., MacLeod, E., Mendick, H., Moote, J. & Watson, E. (2023). *ASPIRES3 Main Report*. UCL. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10181968/1/ASPIRES3%20Main%20Report.pdf

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Baumgardt, I. (2012). *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Schneider Verlag Hohengehren.

Beck, K. & Seifried, J. (Hrsg.). (2003). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs* (Wirtschaft – Beruf – Ethik; 43). wbv. https://doi.org/10.25656/01:28750

Berger, J. & Ziegler, B. (2021). Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen: Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an beruflichen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117*(2), 231–253. https://doi.org/10.25162/ZBW-2021-0011

Chambers, N., Kashefpakdel, T., Rehill, J. & Percy, C. (2018). *Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. Education and Employers. https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/DrawingTheFuture.pdf (25.05.2025)

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(1), 66–82. https://doi.org/10.25656/01:11927

Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt.

Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Klinkhardt.

Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*(2), 182–190.

Dye, V. L. (1999). Is Educational Theory Being Valued by Student Teachers in Further and Higher Education? *Journal of Vocational Education & Training, 51*(2), 305–319. https://doi.org/10.1080/13636829900200085

Ebner, C. & Rohrbach-Schmidt, D. (2019). *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung*. Version 1.0. Bonn. https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-183865 (28.01.2026)

Fegter, S., Geipel, K. & Damm, N. (2023). „Ich würde jetzt trotzdem nicht sagen: Ich mache jetzt Berufsschullehramt“ – ein kulturanalytischer Zugang zur Wirkmächtigkeit historischer Differenzordnungen in Berufs- und Studienwahlprozessen. *Bildung und Erziehung, 76*, 96–120.

Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018). Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11*(1), 152–167.

Freidson, M. S. (2001). *Professionalism: The third logic. On the practice of knowledge*. University of Chicago

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise. A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28*(6), 545–579.

Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development, 28*(2), 77–95.

Hermes, Manuel et al. (2025): Lehramtsstudierende in Arbeit und Beruf: Organisation, Ressourcen, Aufgaben in Hessen. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Studie LABORA-HE der lehrkräftebildenden Hochschulen in Hessen im Wintersemester 2024/2025. https://doi.org/10.17192/openumr/342

Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Haupt.

Hoffmann, S., Laick, T. & Syme, L. (2025). *Das Lehramtsstudium im Spiegel der Hochschulstatistik*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2025/02/lehramtsstudium-spiegel-hochschulstatistik-022025.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (01.07.2025).

Horn, K.-P. (2002). Die Entstehung einer Disziplin. Zur institutionellen Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft in Deutschland. Eine tabellarische Chronik. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Politik und Gesellschaft* (S. 189–210). Leske und Budrich.

Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:15587

Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 14–32). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:9084

Howard, K. A. S. & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior, 76*(2), 143–152. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010

Howard, K. A. S. & Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment. Model Development. *Journal of Career Development, 38*(3), 256–271. https://doi.org/10.1177/0894845310365851

Kaiser, A. (2003). *Zukunftsbilder von Kindern in der Welt*. Schneider Verlag Hohengehren.

Kemnitz, H. (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (S. 1813–1892)*. Beltz.

Kemnitz, H. (2014). Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 52–72). Waxmann.

Kleiner, C. & Scheels, B. (2020). Zurück zur Norm? Kompromissbildung zwischen geschlechtstypischen und -untypischen Berufsaspirationen, Bewerbungs- und Ausbildungsberufen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 72, Suppl. 1,* 229–260. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00668-1

Kultusministerkonferenz. (1995). *Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung* (Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-Studienstrukturreform Lehrerausbildung.pdf (09.02.2026)

Kultusministerkonferenz. (2025). *Statistische Veröffentlichungen der Bildungsministerkonferenz. Dokumentation Nr. 247.* https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html (07.02.2026)

Kurtz, T. (2003). Professionen und Wissensberufe. Sind Professionen Wissensberufe, sind alle Wissensberufe Professionen? *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 12*(1), 5–15.

Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 45–54). Beltz.

Lawson, K. M., Lee, B., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 1077*, 209–221.

Lempert, W. (1962). *Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie*. Enke.

Lortie, S. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. University of Chicago Press.

Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 9–39). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7084

Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 40–59). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7084

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Organization of Cooperation and Development (OECD). (2025). *The State of Global Teenage Career Preparation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en

Oser, F. (2022). Unterrichten ohne Ethos? In C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 133–149). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25287

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske und Budrich.

Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40–50). Klinkhardt.

Porsch, R. (2024). Gymnasium oder Sekundarschule? Reflexion der Schulformwahl angehender Lehrkräfte. In J. Holle, P. Gollub & W. Böttcher (Hrsg.), *Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt* (S. 55–72). Waxmann.

Ratschinski, G. (2013). Veränderung und Veränderbarkeit – Vorberufliche Sozialisation. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Pädagogische Psychologie, Bedingungen pädagogischer Einflussnahme* (S. 1–56). Beltz. https://doi.org/10.3262/EEO21130284

Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.

Rothland, M. (2025). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 173–180). Klinkhardt.

Rothland, M., König, J. & Drahmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5*, 129–144. https://doi.org/10.1007/s35834-015-0124-1

Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12* (Tabellenband(Tabellenband; Forum Hochschule, 6|2013). HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf (16.12.2025)

Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten: die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich* (Arbeiten des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung e. V.). Campus Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68120 (01.03.2026)

Siegel, S. (2022). *Erziehungswissenschaftliche Theorien und Individuelle Professionalisierung. Studien zur Repräsentanz, Relevanz und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens in Studium und Lehre*. Klinkhardt.

Steinritz, G., Lehmann-Grube, S. & Ziegler, B. (2016). Subjektive Geschlechtstyp- und Prestigeeinschätzungen – Konstituenten beruflicher Aspirationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 60*(2), 90–99.

Stellmacher, A. & Driesel-Lange, K. (2025). Motive für die Berufswahl zukünftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Eine systematische Literaturanalyse. In S. Rahn, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen im Spiegel empirischer Forschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 34, S. 19–37). Steiner.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–70). Suhrkamp.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7084

Tertiary Education Commission (TEC). (2020). *Drawing the Future. Exploring the career aspirations of New Zealand children*. www.tec.govt.nz/assets/Publications-and-others/TEC-Drawing-the-Future-Report-v3.pdf (25.05.2025)

Trautmann, S. (2023). *Einflussfaktoren bei der Berufswahl am Beispiel der Lehrkraft an beruflichen Schulen* [Masterthesis]. TU Darmstadt.

Watson, M. & McMahon, M. (2017). *Career Exploration and Development in Childhood. Perspectives from theory, practice and research*. Routledge.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 320–325). Klinkhardt.

Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. erw. u. überarb. Aufl.). EUSL.

Ziegler, B. (2004). *Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit*. Shaker.

Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professionstheoretischer und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114*(4), 578–608.

Ziegler, B. (2019). Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (Bd. 35 der Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, S. 273–293). wbv.

Ziegler, B., Wuttke, E. & Heinrichs, K. (2024). Professor:innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Wissenschaftliche Karrieren im Spiegel der Disziplingenese. In K. Büchter, K. Kögler, H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (S. 115–142). Budrich. https://doi.org/10.3224/84742720

Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von Lehrkräften am Beispiel der Verbesserung der Selbstregulation und der Kommunikationsfähigkeiten

Georg Hans Neuweg, Andrea Panzer-Schönhuber

Zusammenfassung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Professionalisierung von Lehrkräften konzentriert sich vorwiegend auf erwerb- und veränderbare Kompetenzen und thematisiert stabile *traits* nur am Rande. Anders als im außerwissenschaftlichen Diskurs kommt der Persönlichkeitsbildung in der Professionalisierungsdiskussion daher keine sehr prominente Rolle zu. Der folgende Beitrag stellt ein Lehrveranstaltungsformat vor, das den Persönlichkeitsansatz aufgreift und Studierende in ihren Selbstregulationsfähigkeiten zu stärken versucht, in ihrem Vermögen also, jene *states* wahrzunehmen und zu verändern, die sich aus dem Zusammenspiel von Situation und Persönlichkeit ergeben. Auf der Grundlage einer verbesserten Selbstregulation können in der Folge neue Kommunikationsfähigkeiten angebahnt werden.

Schlagworte: Persönlichkeitsansatz in der Lehrer:innenbildung, Stressbewältigung, Achtsamkeit, Selbstregulation, gewaltfreie Kommunikation

Abstract

The academic debate on the professionalization of teachers focuses primarily on skills that can be acquired and changed and only addresses stable traits in passing. Unlike in non-academic discourse, personality development therefore does not play a very prominent role in the professionalization debate. The following article presents a course format that takes up the personality approach and attempts to strengthen students in their self-regulation skills, i. e. in their ability to perceive and change those states that result from the interplay of situation and personality. New communication skills can then be developed on the basis of improved self-regulation.

Keywords: Personality approach in teacher training, stress management, mindfulness, self-regulation, nonviolent communication

Vorbemerkung

Noch bevor wir Ulrike Weyland in ihrer Kompetenz und mit ihrem Wissen kennenlernen durften, haben uns ihre Achtsamkeit und ihre Persönlichkeit beeindruckt. Das hat uns zur Wahl des Themas für diesen Beitrag ermutigt.

1 Einführung

Während in der außerwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Lehrer:innenberuf die herausragende Rolle der Persönlichkeit der Lehrperson weitgehend unbestritten zu sein scheint, spielt das Persönlichkeitskonzept in der Forschung eine eher untergeordnete Rolle. Zwar widmen einschlägige Handbücher dem „Persönlichkeitsansatz" eigene Beiträge (Mayr, 2014; Mayr et al., 2020; Mayr & Neuweg, 2023). Aber die Lehrer:innenpersönlichkeit, verstanden als *„Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind"* (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183), wird in keiner der im deutschen Sprachraum sichtbaren Theorieperspektiven zur Professionalisierung von Lehrpersonen besonders akzentuiert (vgl. dazu neuerdings Porsch et al., 2026). Auch in einem neueren Handbuchbeitrag zur universitären Lehrkräftebildung wird die Persönlichkeitsbildung von Lehrpersonen nicht erwähnt (Gröschner & de Zordo, 2022).

Ein Grund dafür mag die Gestaltungsperspektive sein, aus der heraus sich die Forschung der Lehrer:innenbildung zuwendet; man interessiert sich für Kompetenzen, die grundsätzlich erwerb- und veränderbar sind, weniger für die Grenzen der Aus- und Fortbildbarkeit. Weil viele Persönlichkeitsmerkmale als nur längerfristig und nur innerhalb bestimmter Grenzen veränderbare *traits* gelten, hebt sich der persönlichkeitsorientierte Zugang sicherlich von einer kompetenztheoretischen Betrachtungsweise des Lehrer:innenberufs, vor allem auch im Hinblick auf seine Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deutlich ab (vgl. Neuweg, 2022, zur Einbettung des Persönlichkeitsansatzes in die Systematik von Ansätzen der Lehrkräftebildung).

Wie eine systematische Betrachtung möglicher Implikationen des Persönlichkeitsansatzes für die Lehrkräftebildung zeigt (Mayr & Neuweg, 2023), lässt sich der Persönlichkeitsansatz aber auch pädagogisch-optimistisch wenden, wenn man die Lehrer:innenpersönlichkeit nicht als relativ stabiles Eingangsmerkmal, sondern als beeinflussbare Zielgröße von Lehrer:innenbildung betrachtet. Das ist in zweierlei Hinsicht möglich. Zum einen sind *traits* nicht völlig festgelegt und auch noch im Erwachsenenalter veränderbar. Dies legitimiert die Aufnahme persönlichkeitsbildender Formate in die Curricula und legt außerdem die Begleitung von Lernprozessen durch Supervision, Coaching und Psychotherapie nahe. Zum anderen ist der Mensch den Gefühls- und Handlungsimpulsen, die sich aus dem Zusammenspiel von Persönlichkeit und Situation ergeben, nicht vollständig ausgeliefert, sondern kann Gefühle, Gedanken und Handlungen auch bewusst regulieren, also den jeweiligen *state* beeinflussen.

Der vorliegende Beitrag stellt ein von uns für die Ausbildung von Lehrpersonen in Linz entwickeltes mehrtägiges Übungsformat vor, das auf eine solche verbesserte Selbstregulation abzielt und sie als wichtige Grundlage für den Aufbau neuer Kommunikationsfähigkeiten betrachtet. Die Lehrveranstaltung „Kommunikation und Selbstregulation" kombiniert Einsichten aus der Lehrer:innenbelastungsforschung mit Techniken aus der Stresspsychologie, Achtsamkeitstechniken und kommunikationspsychologischen Übungen im Sinne der Haltung der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg. Angesprochen werden angehende Sekundarstufenlehrkräfte, die als beanspruchungsgefährdet gelten (Garcia-Carmona et al., 2019). Die Teilnehmer:innenzahl ist, dem Charakter der Veranstaltung entsprechend, mit 20 beschränkt, lag seit der erstmaligen Durchführung der Veranstaltung im Jahre 2022 bisher aber immer bei 7 bis 11 Teilnehmer:innen.

2 Grundkonzeption

Der Lehrer:innenberuf gehört zu den belastendsten Berufen (Cramer et al., 2014; Garcia-Carmona, Marin & Aguayo, 2019; Neuweg, 2015; Rothland, 2013; Rothland & Klusmann, 2023; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. [VBW], 2014). Jede zweite Lehrperson in der EU gibt an, beruflich ziemlich oder sogar sehr viel Stress zu erleben, jede vierte, dass sich die Arbeit negativ auf die psychische Gesundheit auswirkt (Schmich & Opriessnig, 2020). Neben der vagen Aufgabendefinition, einer erheblichen Rollenambiguität, bürokratisch-administrativen Zusatzaufgaben und einer permanenten Lärmbelastung sind es vor allem die kommunikativen Anforderungen im Beruf, die beanspruchend wirken. Die Interaktionsdichte ist extrem hoch, die Interaktionen sind störanfällig, „schwierige" und „unmotivierte" Schüler:innen konfrontieren die Lehrpersonen mit besonderen Herausforderungen, emotionale Dissonanz muss bewältigt werden (Rothland, 2013; Schaarschmidt & Kischke, 2013; VBW, 2014).

Die Kommunikation mit anderen Menschen gehört generell zu den potenziell bedeutsamsten Stressoren im Leben eines Menschen. Umgekehrt beeinflussen akute und chronische Stressreaktionen das Kommunikationsverhalten in der Regel ungünstig. An diesem Zusammenhang setzt das Lehrveranstaltungsformat an, das auf einer stresspsychologischen, einer achtsamkeitsbasierten und einer kommunikationspsychologischen Säule ruht.

(1) Das Rahmenkonzept der sogenannten *„Stress-Ampel"* (Kaluza, 2023) bietet die Möglichkeit, Befunde aus der Stressforschung einzuordnen und Stressbewältigungsstrategien zu systematisieren. Dabei werden drei Ebenen des Stressgeschehens unterschieden (Stressoren, persönliche Stressverstärker, Stressreaktionen), denen wiederum drei Hauptwege der individuellen Belastungsbewältigung zugeordnet werden können. Instrumentelle Strategien zielen darauf, Stressoren zu reduzieren oder überhaupt auszuschalten, beispielsweise durch eine verbesserte Zeitplanung, durch Delegation oder durch ein häufigeres „Nein-Sagen". Mentale Strategien zielen auf die Identifikation und Modifikation persönlicher Motive,

Einstellungen und Denkmuster, die stresserzeugend oder -verschärfend wirken. Regenerative Strategien wiederum zielen auf die Bewältigung der Stressfolgen, beispielsweise durch körperliche Aktivität, Entspannungstraining oder Pausen.

(2) Die positive Wirkung *achtsamkeitsbasierter Interventionen* auf das psychische Wohlbefinden von Lehrkräften ist gut belegt (Agyapong, 2023; Hidajat et al., 2023; Klingbeil & Renshaw, 2018). Das Konzept der Achtsamkeit ist buddhistischen Ursprungs und bezeichnet in seiner säkularisierten Form die Fähigkeit, den Fokus der Aufmerksamkeit bewusst auszurichten und zu stabilisieren und sich den jeweiligen Wahrnehmungen möglichst bewertungsfrei zuwenden zu können. Ein zentraler Effekt von Achtsamkeit besteht einerseits in einer Erhöhung des situativen Wohlbefindens (Killingsworth & Gilbert, 2010) und andererseits in einer verbesserten Selbstwahrnehmung als Grundlage der Selbstregulation (Brown & Ryan, 2003). Automatisierte kognitive, emotionale und verhaltensmäßige Reaktionen werden verzögert oder unterbunden, und auf diese Weise entstehen neue Handlungsspielräume.

(3) Der Ansatz der *Gewaltfreien Kommunikation (Language of Compassion)* nach Marshall Rosenberg zielt darauf ab, einfühlsame und wertschätzende Beziehungen aufzubauen. Der Kommunikations- und Konfliktlösungsprozess in dieser Haltung gibt konstruktive Werkzeuge in die Hand, achtsam mit sich und anderen umzugehen, und basiert auf vier Schritten: der Mitteilung von Beobachtungen ohne Bewertung, dem Ausdrücken der eigenen Gefühle, dem Erkennen der dahinterliegenden Bedürfnisse und dem Formulieren konkreter Bitten an das Gegenüber. Ziel ist es, den Kontakt auf der Ebene menschlicher Bedürfnisse herzustellen, statt zu urteilen oder zu kritisieren. Dabei wird Verantwortung für die eigenen Gefühle übernommen und dem Gegenüber empathisch begegnet. Voraussetzung dafür ist es, dass die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und die des anderen wahrgenommen und einfühlsam zum Ausdruck gebracht beziehungsweise kommunikativ berücksichtigt werden (Rosenberg, 2016).

3 Veranstaltungselemente und ihre Rezeption durch die Teilnehmer:innen

3.1 Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf

Die Veranstaltung beginnt am Spätnachmittag des ersten Abends mit einem gemeinsamen Essen, an das ein *Vortrag zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften* anschließt. Auf die Präsentation von Daten zur Prävalenz von Stress und Burnout bei Lehrkräften folgt eine Diskussion möglicher Ursachen. Neben bedingungsbezogenen Faktoren werden vor allem auch personenbezogene Faktoren erörtert. Dazu gehören unter anderem persönliche Ausprägungen der Merkmale emotionale Stabilität und Extraversion, die von Schaarschmidt herausgearbeiteten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster (Schaarschmidt & Kischke, 2013) und die individuelle Stressbewältigungskompetenz. Präsentation und Diskussion unterstreichen nicht nur die

Bedeutung der Übung im Curriculum, sondern lösen bei vielen Teilnehmer:innen auch Überraschung und Betroffenheit aus. Wir zitieren hier und im Folgenden aus Reflexionsberichten der Teilnehmer:innen:

> „Die Zahlen zum Burnout im Lehrberuf waren [...] etwas erdrückend/erschreckend."

> „Im Seminar ‚Kommunikation und Selbstregulation' haben mich die Zahlen zur Burnout-Rate bei Lehrkräften berührt bzw. bewegt. [...] Ich wusste, dass die Lehrkräfte von Burnout betroffen sind, aber mir war nicht bewusst, dass Lehrkräfte im Spitzenfeld liegen."

3.2 Achtsamkeitsübungen

An den Vortrag schließt die erste Achtsamkeitsübung an, der sogenannte *Body-Scan*. Bei dieser Übung wird die Aufmerksamkeit der am Boden in Rückenlage befindlichen Teilnehmer:innen systematisch durch den je eigenen Körper gelenkt. Die Teilnehmer:innen sind eingeladen, wahrzunehmen, was im jeweiligen Körperbereich gerade spürbar ist (z. B. Wärme, Kribbeln, Spannung, Schmerz oder auch das Fehlen von Empfindungen), ohne eine Veränderung anzustreben. Dabei stärkt die Übung nicht nur die Fähigkeit, im gegenwärtigen Moment zu verweilen, ohne in den Modus des Tuns zu gehen. Sie unterstützt auch die Fähigkeit, feiner auf körperliche Signale zu achten – eine wichtige Voraussetzung dafür, sich der eigenen Gefühle bewusster zu werden, die gerade anfangs von manchen Teilnehmer:innen von Gedanken nur schwer unterschieden werden können.

Die Erfahrung des Body-Scan wird von einigen Teilnehmer:innen als überraschend beschrieben:

> „Selten fühlte ich mich so verbunden mit meinem Körper und mir. Dank des Body Scans konnte ich Teile meines Körpers spüren, die zwar schon immer da waren, denen ich aber davor nie meine Aufmerksamkeit gewidmet habe. Der Körper ist offensichtlich nicht nur ein Fleischsack."

> „Ich war bei der Übung höchst fokussiert und habe wirklich in mich und meinen Körper gespürt. Am Anfang dachte ich mir nur, wie ich denn bitte meine große Zehe spüren soll. Als ich mich dann ganz darauf eingelassen habe, konnte ich ein so intensives Pochen spüren, mit dem ich nicht gerechnet hatte. Bei jedem Körperteil habe ich dann ganz genau hingehorcht, was es mir sagen möchte. Manche Teile waren so intensiv und klar zu spüren und vor meinem inneren Auge sichtbar, dass ich wirklich überrascht war. Bei anderen habe ich nichts oder kaum etwas gespürt und auch das hat mich fasziniert. Ich hatte seit Langem wieder einmal das Gefühl von Verbundenheit zu meinem Körper. Die Wochen zuvor hat sich das nur nach Existieren angefühlt und plötzlich war da mehr."

Achtsamkeitsübungen begleiten die gesamte Veranstaltung und werden morgens, abends sowie in den Veranstaltungspausen durchgeführt. Neben dem Body-Scan gehören dazu die *Atemmeditation*, achtsames *Yoga* und die *Gehmeditation*. Alle Übungen zielen darauf ab, die Fähigkeit zur Präsenz und zur non-reaktiven Akzeptanz dessen, was sich jeweils zeigt (Körperempfindungen, Gedanken, Gefühle), zu verbessern.

Obwohl die Achtsamkeitsübungen weniger als ein Fünftel der gesamten Kurszeit in Anspruch nehmen, gehen die Teilnehmer:innen in ihren Reflexionsberichten meist

ausführlich darauf ein. Manche nehmen sich auch vor, diese künftig in ihren Alltag zu integrieren:

> „Ich habe schon vor Jahren von Ärzten die Empfehlung bekommen, Yoga zu machen. Jedoch hatte ich nie die Gelegenheit, es auszuprobieren. Mit dem Seminar [...] hatte ich endlich die Gelegenheit dazu. Die Yoga- und Meditationseinheiten haben bei mir Wunder bewirkt. Ich werde versuchen, jeden Tag in der Früh ca. 30 Minuten lang Yoga- und Meditationseinheiten zu machen, um meinen Körper auf den Tag vorzubereiten. [...] Es wird ein Teil meines Lebens bleiben."

> „Das Barfußgehen am ersten Morgen ist mir dabei besonders in Erinnerung geblieben, da es eine ganz neue Erfahrung für mich war und mich die Auswirkungen auf meinen Körper total überrascht haben."

> „Einfach einmal auf seine Atmung zu achten, Gedanken zuzulassen, ohne sie weiterzudenken, und sich schlicht auf eine einzige Aufgabe ohne externe Ablenkungen zu konzentrieren, hat mir an den Meditationsübungen unglaublich zugesagt. [...] Das Seminar war für mich eine wertvolle, neue Erfahrung, und auch, wenn ich bislang in meinem Leben beinahe keine Erfahrungen mit Meditation gemacht habe, finde ich vor allem die Achtsamkeitsübungen, in denen man einfach einmal akzeptiert, ohne Lösungen finden zu wollen oder aus einem Impuls heraus etwas an der Situation zu ändern, äußerst spannend."

Eine Achtsamkeitsübung, die unmittelbar auf eine verbesserte Selbstregulation zielt, ist der *„3-Minuten-Atemraum"*. Es handelt sich um eine Kurzmeditation, die dabei unterstützt, auf belastende Situationen gelassener zu antworten, statt auf sie impulsiv zu reagieren. In einem dreistufigen Verfahren achtet die betreffende Person zunächst bewusst und nicht bewertend auf ihre aktuellen Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen, sammelt ihre Aufmerksamkeit dann beim Atem und weitet ihr Gewahrsein schließlich auf den ganzen Körper aus (Segal et al., 2015).

Für einige Teilnehmer ist eine spezielle geführte Meditation, die sogenannte Berg-Meditation, eine besonders eindringliche Erfahrung:

> „Eine der geführten Meditationen hat mich am meisten berührt. Die Vorstellung, ein Berg zu sein, der fest in einer Landschaft steht, jeden Sturm und jedes Gewitter überlebt, von dem maximal ein paar Steine herunterbröckeln; ein Berg zu sein, der die Wanderer, die sich entweder über die Aussicht auf dem Berg freuen, sich beschweren oder enttäuscht sind, einfach sein lässt, hat mich fasziniert. Ich möchte gerne dieser Berg sein, der Gewitter, Sonne, Regen und erfreute oder nicht erfreute Wanderer einfach machen lässt und seine Schönheit oder seine Felsenfestigkeit deswegen nicht verliert."

> „Ich konnte wirklich spüren, wie ich zum Berg wurde und fühlte mich unglaublich schwer und resistent gegenüber jeglichen Wetterbedingungen. Ich spürte tief in mir diesen Teil, der immer bleiben wird, egal was oder wer kommt. Das löste in mir das Gefühl von Entspannung und Harmonie aus. Harmonisch, weil ich der Berg bin, der den Menschen was von sich zurückgibt, und gleichzeitig entspannt, weil ich der Berg bin und weiß, dass ich bleibe. Ein sehr inniges und erleichterndes Gefühl."

3.3 Die Stress-Ampel

Der zweite Tag ist dem Stressphänomen und den Möglichkeiten der Stressbewältigung gewidmet. Zunächst wird die *„Stress-Ampel"* erarbeitet, indem die Teilnehmer:innen sammeln, wodurch sie persönlich in Stress geraten (Stressoren) bzw. sich selbst unter Stress setzen (persönliche Stressverstärker) und wie sie auf Stress körperlich, gedanklich, emotional und verhaltensmäßig reagieren (Stressreaktionen). Anschließend wird die automatisierte Stressreaktion als evolutionsbiologisch tief in uns verankertes Programm gekennzeichnet, das uns auf Kampf oder Flucht einstellt, in vielen Fällen aber dysfunktional wirkt und insbesondere dann zum Problem wird, wenn die Stressfolgen chronifizieren. Entlang der drei Ebenen der Stress-Ampel ist es den Teilnehmer:innen dann möglich einzuschätzen, wo die *individuellen Stressbewältigungskompetenzen* bisher vorwiegend lagen und wo andererseits Schwachpunkte liegen könnten (Vermeidung von Stressoren, mentale Strategien, Regeneration).

Unter den Erfahrungen, die die Teilnehmer:innen in ihren Reflexionsberichten besonders häufig hervorheben, ist die Erkenntnis, dass sie ihre persönliche Stressbelastung bislang unterschätzt haben:

> „Ich kämpfe seit einiger Zeit mit Durchschlafstörungen, Verdauungsstörungen und Kopfschmerzen. Besonders am Wochenende leide ich unter Wochenendmigräne. Wenn am Wochenende die Alltagspflichten von mir abfallen, dann meldet sich schon die Migräne. Diese Symptome konnte ich bis jetzt nicht deuten, dank des Seminars ist mir nun klar, dass diese klar auf Stress zurückzuführen sind."

> „‚Ich habe keinen Stress, ich mache nur sehr viele Dinge, die mir alle Spaß machen!' ... und dann befassen wir uns am ersten Tag [...] mit den Warnsignalen für Stress und ich bin mehr als überrascht: Die Rückenschmerzen, das Thema Schlaf, die unregelmäßige Ernährung – irgendwo zwischen meinen Tagträumen beginne ich aufzuwachen – die Grenze zwischen Spaß und Ernst ist wohl oft fließend, viele der Warnsignale hätte ich zuvor nicht unbedingt mit Stress verbunden. Da stehen sie nun aber – und wenn ich in einer ruhigen Minute in mich hineinhöre, dann bin ich mir auch nicht mehr so sicher, ob ich in den letzten Monaten wirklich noch recht viel Spaß hatte zwischen dem Schulpraktikum, der Arbeit, einigen Lehrveranstaltungen, dem Versuch trotzdem Sport zu machen, soziale Kontakte zu pflegen und in all dem Trubel – ganz nebenbei – auch der Beziehung den Raum zu geben, den sie verdient."

Zu den für die Teilnehmer:innen besonders herausfordernden, vielfach aber auch nachhaltig prägenden Phasen der Übung gehört die *Identifikation persönlicher Stressverstärker*. Über einen Fragebogen (Kaluza, 2023) gelangen sie zu ihrem persönlichen Stressverstärkerprofil, das in der Regel einen, maximal zwei Hauptstressverstärker in Form innerer Selbstbefehle („Halte durch!", „Behalte Kontrolle!", „Sei unabhängig!", „Sei beliebt!", „Sei perfekt!") offenbart. In fast allen Reflexionsberichten gehen die Teilnehmer:innen auf diese persönlichen Verstärker ein:

> „Bei mir ist [...] „Halte durch!" herausgekommen und zu Beginn war ich sehr stolz darauf. Eigentlich ist es ja eine gute Eigenschaft, wenn man nie aufgibt [...]. Dass das aber auch ins Negative umschlagen und großen Stress verursachen kann, war mir gar nicht bewusst. Ich war deshalb überrascht, dass eine meiner positivsten Eigenschaften in manchen Fäl-

len sogar zum Burnout führen kann. Dementsprechend denke ich nun etwas anders über meinen Ehrgeiz und ich werde versuchen, in Zukunft etwas vorsichtiger damit zu sein. Schließlich darf auch ich aufgeben, loslassen und es mir leicht machen."

„Durch Ja-Sagen bin ich oft Konflikten und Schuldgefühlen aus dem Weg gegangen. Aus Angst vor negativen Konsequenzen habe ich eigentlich sehr oft Ja gesagt, obwohl ich eigentlich nein sagen wollte. Dies möchte ich nun dank des Seminars ändern. Mir ist aber auch klar, dass dies viel Übung und Überwindung brauchen wird. Das Seminar hat mir aber klar gemacht, dass ich dies aber schaffen kann."

Zu dem von ihnen jeweils identifizierten Hauptstressverstärker formulieren die Übungsteilnehmer:innen einen hilfreichen stresslösenden Gedanken, der gleichsam als „Gegengift" fungieren soll (für „Sei beliebt!" bspw. „Ich darf durchaus meine Meinung sagen." oder für „Behalte Kontrolle!" etwa „Mut tut gut."). Eines der zentralen Probleme in diesem Zusammenhang besteht darin, dass die Teilnehmer:innen die Berechtigung dieser Sätze zwar rational einsehen, an sie aber nicht wirklich glauben, weil sie gegenteilige Muster tief verankert haben. Als hocheffektiv hat sich hier eine Übung herausgestellt, durch die diese *förderlichen Einstellungen* besser *verankert* werden sollen (Kaluza, 2023). Der jeweilige Teilnehmende spricht dabei vor der Gruppe seinen stresslösenden Satz aus. Die anderen Gruppenmitglieder äußern Bedenken und Einwände gegen diesen Satz, die die betreffende Person, bisweilen auch mit Unterstützung der Kursleiter, wiederum zu widerlegen versucht. Für viele Teilnehmer:innen gehört diese Übung zu den herausforderndsten Phasen der Veranstaltung:

„Mein Satz lautet: ‚Ich darf es mir leicht machen'. Der schwierigste Moment in diesem Seminar war, dass ich diesen Satz mit der ganzen Gruppe geteilt habe. Hier hatte ich auch wieder das Gefühl, dass mich die gesamte Gruppe durchleuchten konnte, was mir irgendwie Angst bereitet hat. Ich war so nervös, dass mein Herz wie verrückt geschlagen hat. Noch schwieriger war für mich die Verteidigung. Denn wie soll ich eine Einstellung verteidigen, an die ich bislang noch nicht selbst geglaubt habe? Aber genau diese Verteidigung fand ich besonders wichtig, weil die neue Einstellung besser verinnerlicht werden kann. Wenn ich jetzt an die Situation zurückdenke, frage ich mich, warum es mir so schwergefallen ist."

„Für mich war mit Sicherheit die Präsentation sowie die anschließende Verteidigung unseres persönlichen Satzes einer der intensivsten Momente aus den vier Tagen. Diese Situation empfand ich als sehr anstrengend und kostete uns alle, denke ich, viel Kraft. Aber auch hier war es die Gruppe, die dieses ‚Durchleben' ermöglichte. In Anwesenheit anderer Personen hätte man wahrscheinlich einen weniger wichtigen Satz ausgesprochen und das soeben genannte ‚Durchleben' wäre erst gar nicht möglich gewesen."

„Eine besondere Herausforderung war es für mich, den Satz ‚Du darfst loslassen' zu verteidigen. Das war für mich gar nicht einfach, da es meiner inneren Haltung natürlich stark widerspricht. Rückblickend bin ich jedoch sehr froh, diese persönliche Grenze überschritten zu haben. Ich würde sagen, dass mir das im Rahmen des Seminars am meisten gebracht hat, denn mein Wunsch nach Kontrolle macht mich doch häufig unausgeglichen und manchmal sogar wütend."

3.4 Der Übergang zum Kommunikationsblock: Pushing Hands

Die aus dem Aikido stammende Übung *Pushing Hands* bildet den Übergang in den Kommunikationsblock des Folgetages. Dabei läuft ein „Angreifer" mit ausgestreckten Armen auf ein „Opfer" zu, das unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Angriff erprobt. Die Übung wird zunächst von den Leitern vorgezeigt und dann von Teilnehmer:innen nachvollzogen. Ziel ist es, die verschiedenen Konfliktbewältigungsstile in ihren emotionalen Auswirkungen achtsam wahrzunehmen. Beim passiven Stil duckt sich das Opfer unter dem Angriff mit der Bemerkung „Bitte tu mir nicht weh!" weg. Beim passiv-aggressiven Stil dreht sich das Opfer mit dem abfälligen Satz „Du schon wieder." weg, während es beim aggressiven Stil den Kampf frontal aufnimmt. Erarbeitet und verkörpert wird sodann ein achtsamer Stil. Dabei nimmt das Opfer die Angriffsenergie des Täters durch eine Drehbewegung auf und schaut dann mit ihm in die gleiche Richtung. Dies ist der Beginn einer Art von Tanzbewegung mit offenem Ausgang.

3.5 Gewaltfreie Kommunikation

Der dritte Tag führt in die Haltung der *Gewaltfreien Kommunikation* ein. Die Teilnehmer:innen erproben wertschätzende Kommunikations- und Konfliktbewältigungstools und werden systematisch beim Transfer in den (Schul-)Alltag unterstützt. An Beispielen wird zunächst gezeigt, dass wir bei Konflikten spontan dazu neigen, den anderen oder auch uns selbst zu beschuldigen, was in der Regel konfliktverschärfend wirkt oder zu Selbstabwertungen führt. Ziel ist es, in eine kommunikative Schrittfolge einzuführen, die es ermöglicht, die eigenen Bedürfnisse klar auszudrücken, ohne den anderen abzuwerten, und umgekehrt für dessen Bedürfnisse empfänglich zu werden. Im Anschluss an vorbereitende Inputs und Übungen zur Unterscheidung zwischen Beobachtungen und Bewertungen, Gefühlen und Gedanken, Bedürfnissen und Strategien sowie Bitten und Forderungen begeben sich Teilnehmer:innen dann auf ein sogenanntes *„Tanzparkett"*. Dabei wählen sie zunächst eine konfliktbehaftete Situation aus der Vergangenheit oder der näheren Zukunft aus, die sie bearbeiten möchten. Unter Anleitung durchlaufen sie dann, meist in einem iterativen Prozess des Vor und Zurück, vier Schritte. Sie formulieren den Anlass des Konflikts möglichst bewertungsfrei, drücken ihre Gefühle aus, nehmen wahr, welche ihrer Bedürfnisse verletzt werden und worum sie das Gegenüber bitten möchten. Nach einem achtsamen Wechsel zwischen Empathie, Selbstempathie und authentischer Selbstmitteilung gelangt die Übung erst zum Abschluss, wenn der jeweilige Teilnehmende den Eindruck hat, dass Bedürfnisausdruck und Bitte absolut stimmig sind.

Der Facettenreichtum des Konzepts der Gewaltfreien Kommunikation führt dazu, dass die Teilnehmer:innen in ihren Reflexionsberichten unterschiedliche Komponenten und Eindrücke akzentuieren:

> „Während des Seminars wurde mir bewusst, dass Gefühle unser Handeln in jeder Situation beeinflussen. Daher ist es für mich schockierend, dass man während des Studiums kaum etwas über den Umgang mit den eigenen Gefühlen lernt. Meiner Meinung nach gehört das zu einer der wichtigsten Kompetenzen einer Lehrkraft."

„Alle Menschen haben eigene Probleme, alle Menschen haben Konflikte mit anderen Menschen, alle Menschen haben ein vollständiges, komplexes, eigenes Leben, von dem man als Außenstehende:r stets nur einen Teil erfährt und miterlebt. Verinnerlicht man diese Überlegung, so wird einem, oder zumindest mir, bewusst, dass man immer nur einen Teil der Geschichte kennt und niemals über jemanden urteilen soll, der eventuell etwas nicht derartig erledigt oder geschafft hat, wie man es von ihm oder ihr erwartet hätte."

„Ich habe unter anderem gelernt, dass Kommunikation eine komplexe Fähigkeit ist, die empathisches Zuhören und Gewaltfreie Kommunikation erfordert. Ich habe gelernt, dass es besser ist, zuerst einmal seinem Gesprächspartner aktiv zuzuhören, anstatt Beschwichtigungen, Ratschläge, eigene Erfahrungen oder Verbesserungen in das Gespräch einzuwerfen. Bei Konflikten möchte ich versuchen, erstmals die Bedürfnisse anderer besser wahrzunehmen und meine Impulse zu kontrollieren, anstatt sofort eine ‚Wolfshow' aufzuführen. Darüber hinaus habe ich gelernt, auch meine eigenen Bedürfnisse bewusster wahrzunehmen und sie auf konstruktive Weise auszudrücken."

„Von Beginn an war ich von den Übungen gefesselt. Meine eigenen Bedürfnisse, welche sind das eigentlich? Und sind das wirklich Bedürfnisse oder nur versteckt wieder Strategien, die ich entwickelt habe? Dem auf den Grund zu gehen und in mich reinzuspüren, war äußerst intensiv und beanspruchend."

3.6 Abschlussreflexion und Verabschiedung

Beschlossen wird die Veranstaltung am vierten Tag mit einer halbtägigen Reflexion der persönlichen Lernerfahrungen, die die Teilnehmer:innen einander schließlich in Form je eines Plakates vorstellen. Zum Schluss wird dazu eingeladen, sich bei jedem Menschen im Raum noch persönlich unter vier Augen zu verabschieden. Die Reflexionsberichte zeigen, dass viele Teilnehmer:innen von den Erfahrungen, die sie dabei machen, sehr tief berührt sind:

„Ich habe bisher noch nie so eine Übung gemacht und fand es sehr wertvoll, noch einmal mit allen einen intimen Moment teilen zu können. Besonders getroffen hat mich, dass einige Kolleginnen und Kollegen scheinbar nur selten gesagt bekommen, wie wunderbar sie eigentlich sind."

„Sprachlos machte mich zudem die abschließende Feedbackrunde, in welcher ich wunderschöne, aufbauende und motivierende Worte hören durfte, die mein Selbstbild wieder stärkten."

„Und das Allerschönste war mit absolutem Abstand die individuelle Verabschiedungsrunde. Da war so viel Ehrlichkeit und Dankbarkeit zu spüren. Wow. Das fasziniert und inspiriert mich immer noch. Ein wahrhaftiger Gänsehautmoment. Es ist bewundernswert, wie sehr Menschen einen nach nur drei Tagen wahrnehmen und das dann auch noch gesagt zu bekommen."

4 Resümee

Wir würden uns wünschen, dass der Persönlichkeitsansatz grundsätzlich und einschlägige Veranstaltungen im Besonderen in Theorie und Praxis der Lehrkräftebildung an Boden gewinnen. Zwar verfügen wir über keine Daten zur Nachhaltigkeit der Effekte der von uns angebotenen Lehrveranstaltung und planen daher für die kommenden Semester eine Nachbefragung. Die Reflexionsberichte lassen aber vermuten, dass sich viele Teilnehmer:innen zumindest kurz nach Ende der Veranstaltung erfolgreich um Transfer in den Alltag bemühen:

> „Ich muss ehrlich sagen, dass ich jetzt schon Veränderungen in meiner Ausdrucksweise bemerke. Obwohl ich auch vor dem Seminar immer die Person war, die sich beide Sichtweisen angeschaut und zu verstehen versucht hat, achte ich nun trotzdem mehr darauf, wie ich besser kommunizieren kann."

> „Ich probiere seit dem Seminar, allgemein ruhiger und gelassener zu sein und merke sogar, wenn ich vollkommen bei mir bin und bewusst den (Stress-)Moment wahrnehme, dass ich dann sogar weniger anfällig für Kopfschmerzen bin – denn diese sind bei mir oft stressbedingt ‚hausgemacht'."

> „Zusammenfassend merke ich seit dem Seminar ein erweitertes Bewusstsein im Umgang mit meiner Familie und mit Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeit."

> „Was sich bereits verändert hat, ist der Umgang mit mir, aber auch mit meinen Mitmenschen (Kollegen, Freunden, Familie) um mich herum. In meiner Kommunikation habe ich bereits gelernt (nicht immer), meine Impulse zu kontrollieren (nicht immer, aber immer öfter), indem ich kurz in mich gehe."

> „Ich kann auch noch nicht alles in Worte fassen und tu mir immer noch schwer. Sagen kann ich allerdings, dass ich eine deutliche Veränderung in mir spüre. Ich spüre mich. Das ist ein verdammt gutes, befreiendes, entlastendes und lebendiges Gefühl. Ich war so im Alltag und in den Problemen meiner Liebsten und meiner eigenen Sorgen gefangen, dass ich nur mehr existent war. Jetzt spür ich mich und meine eigenen Gefühle und Bedürfnisse wieder."

In ihrer Intensität immer wieder überraschend und sehr ermutigend sind für uns die zusammenfassenden Eindrücke, die die Teilnehmer:innen in ihren Berichten beschreiben:

> „Es war das beste Seminar, was ich je besucht habe, und auch nach knapp 14 Tagen hinterlässt der Gedanke daran ein gutes Gefühl bei mir. Für mich waren diese Tage wie ein erholsamer, lehrreicher und entspannender Urlaub mit so großartigen Menschen."

> „Es wurden tolle Methoden eingesetzt, die uns halfen, aus unserer Komfortzone herauszukommen und in die Wachstumszone zu gelangen. Grundsätzlich befinde ich mich gerne in der Komfortzone, weil mir dort nichts oder wenig passieren kann. Aber ich bin froh, dass ich es im Rahmen des Seminars geschafft habe, ein paar Mal in die Wachstumszone zu gelangen."

> „Dieses Seminar ist für mich ein unvergessliches Uni-Erlebnis."

„Diese Lehrveranstaltung hat mich nachhaltig geprägt und auf die gesammelten Unterlagen werde ich bei Bedarf zurückgreifen."

„Ich glaube, es lassen sich gar nicht die richtigen Worte finden, um zu beschreiben, wie dankbar ich für diese gemeinsame Erfahrung bin."

„Ich habe das Gefühl, dass ich mir so viel aus diesem Wochenende für mein zukünftiges Leben mitnehmen kann – von hilfreichen (und teilweise auch bereits getesteten!) Stressbewältigungsstrategien bis hin zum aktiven Zuhören und dem Bemühen um eine bewusstere und erfolgreichere Kommunikation. [...] Ich habe noch nie zuvor das Gefühl gehabt, dass ich in so kurzer Zeit so viel so intensiv lernen und verinnerlichen konnte. [...] Das Seminar zählt für mich definitiv zu den absoluten Highlights meines Studiums."

„So ein tolles Format in dieser Qualität und der ungezwungenen Art der Vermittlung habe ich an der Universität selbst noch nicht erlebt."

„Vielen Dank für dieses unfassbar wertvolle Wochenende, das ich bestimmt nie mehr vergessen werde."

„Wenn ich nun auf das gesamte Seminar zurückblicke und mich an die knappen vier gemeinsamen Tage erinnere, dann zaubert es mir ein Lächeln ins Gesicht und ich verspüre vor allem im Brustbereich ein Gefühl von Wärme, welches mich an Sicherheit und Ruhe erinnert."

„Jeder Teil des Wochenendes war wie eine helfende Hand, die ein Gitterstück meines selbst errichteten Käfigs gelöst hat. Es waren die Gespräche – in unserem geschützten Raum und darüber hinaus. Die Meditationen, die Werkzeuge, das Innehalten, das Lauschen, das Fühlen. Es war das gemeinsame Atmen, das Gras unter unseren Füßen, die Offenheit und das vorurteilsfreie Miteinander. Es ging nicht um das Bewerten des Gesagten, nicht um eine kollektive Reise – sondern um das Reisen nebeneinander. Jede:r auf dem eigenen Weg, im eigenen Tempo, mit dem eigenen Ziel."

„Noch nie habe ich über eine Lehrveranstaltung so lange und so intensiv nachgedacht wie über diese."

Literatur

Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V. I. O. & Wei, Y. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers. A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20,* 5625. https://doi.org/10.3390/ijerph20095625

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7*(2), 138–156.

Garcia-Carmona, M., Marin, M. D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers. A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22,* 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Gröschner, A. & de Zordo, L. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., Bd. 2, S. 1211–1230). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_58

Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R. & Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers. A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 134*, 104303. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Bantam Books.

Kaluza, G. (2023). *Stressbewältigung. Das Manual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (5. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67110-8_3

Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science, 330*. https://doi.org/10.1126/science.1192439

Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-Based Interventions for Teachers: A Meta-Analysis of the Emerging Evidence Base. *School Psychology Quarterly, 33*(4), 501–511. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000291

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 987–1013). Waxmann.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 61–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4

Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189–215). Waxmann.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2023). Lehrer:innenpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 101–119). Waxmann.

Mayr, J., Neuweg, G. H. & Hanfstingl, B. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt/UTB. https://doi.org/10.35468/hblb2020-016

Neuweg, G. H. (2015). Gesundheitsrisiko Lehrerberuf? *wissenplus, 33*(5–14/15), 15–18.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62

Porsch, R., Leonhard, T., Luttenberger, S. & Kopp-Sixt, S. M. (Hrsg.). (2026). *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis* . Waxmann.

Rosenberg, M. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12. überarb. u. erw. Aufl.). Junfermann.

Rothland, M. (Hrsg.). (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Springer.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2023). Belastung und Beanspruchung im Lehrer*innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer*in. Ein Studienbuch* (2. Aufl., S. 405–431). Waxmann UTB. https://doi.org/10.36198/9783838588216

Schaarschmidt, U. (2011). Lehrerinnen und Lehrer zwischen Belastung und Entlastung. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln* (S. 105–123). Schneider-Verlag Hohengehren.

Schaarschmidt, U. & Kischke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf (S. 81–97). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5

Scheibenbogen, O. et al. (2017). *Prävalenz des Burnout-Syndroms in Österreich*. Forschungsbericht.

Schmich, J. & Opriessnig, S. (Hrsg.). (2020). *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (Bd. 2). Bifie. http://doi.org/10.17888/talis2018-2

Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2015). *Die Achtsamkeitsbasierte Kognitive Therapie der Depression* (2. Aufl.). dgvt.

Sipman, G., Martens, R., Thölke, J. & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442

Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 117–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_7

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Waxmann.

Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Lehramtsstudium – Einblicke in einen lehramtsübergreifenden Studienkontext

Manfred Holodynski, Verena Oestermann, Larissa Wilczek, Wilhelm Koschel

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag dieser Festschrift versteht sich als Würdigung des wissenschaftlichen Wirkens von Ulrike Weyland, das in der Lehrer:innenbildungsforschung verortet ist und insbesondere die Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch Praxisphasen sowie die videobasierte Lehrer:innenbildung im Kontext der Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung in den Blick nimmt. Zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung haben sich in der universitären Lehrer:innenbildung authentische Unterrichtsvideos als wirksam erwiesen. Abhängig von der jeweiligen didaktischen Intention kommen dabei sowohl Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen als auch eigene Videos Studierender zum Einsatz. Vor diesem Hintergrund werden zwei Studien vorgestellt, die die Wirksamkeit von Eigen- und Fremdvideos zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung untersuchen. Es lässt sich konstatieren, dass sich beide Videoformate zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung eignen, wobei der Eigenvideografie im Vergleich der beiden Videoformate ein höheres Potenzial zugeschrieben werden kann.

Schlagworte: Professionelle Unterrichtswahrnehmung, Klassenführung, Videobasierte Lehre, Unterrichtsvideos, Eigenvideografie, Fremdvideos, Lehrkräftebildung, Praxissemester

Abstract

Drawing on the research of Ulrike Weyland in teacher education, this contribution addresses the professionalization of pre-service teachers through practical phases and video-based approaches to fostering professional vision. Authentic classroom videos have proven effective in promoting pre-service teachers' professional vision in university-based teacher education. Depending on the didactic intention, both videos of other teachers' instruction and students' own teaching videos are used. Against this background, two quasi-experimental studies are presented that examined the effectiveness of others' videos and own videos in fostering professional vision of classroom management. Study 1 involved master's students in vocational teacher education who analyzed videos of unfamiliar teachers' lessons. Study 2, conducted in the context of a Practical Semester, compared the effects of analyzing others' videos versus students' own teach-

ing videos across multiple teaching tracks. Results indicate that both video formats are effective in promoting professional vision. However, the analysis of own teaching videos can be attributed a higher potential, particularly regarding the interpretation of classroom events.

Keywords: Professional vision, Classroom management, Video-based teacher education, Classroom videos, Pre-service teacher education, Vocational teacher education

1 Einleitung

Die Fähigkeit, Unterricht in professioneller Weise wahrnehmen und interpretieren zu können, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive Unterrichtsgestaltung, wie Blömeke et al. (2015) in ihrem Perception-Interpretation-Decision (PID)-Modell ausführen. Folgerichtig sollte die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung auch Gegenstand der Lehrkräftebildung sein.

Wie Ergebnisse der Professionalisierungsforschung verdeutlichen, kann die hochschuldidaktisch aufbereitete Analyse von Unterrichtsvideos die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung fördern, und zwar sowohl die Analyse von Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen als auch die der eigenen Person (Hellermann et al., 2015; Herzig et al., 2005; Krammer et al., 2012; Santagata & Angelici, 2010; Seidel et al., 2011; Seidel & Thiel, 2017). Diese Forschungsergebnisse beruhen bislang jedoch vorrangig auf Studien mit Studierenden des Grundschul- oder Gymnasiallehramts, nicht aber des beruflichen Lehramts. Dieses Desiderat wurde in der *Arbeitsgruppe Berufspädagogik* an der *Universität Münster* zum Anlass genommen, das empirisch bewährte Konzept einer videobasierten Förderung auch auf Studierende des beruflichen Lehramts zu transferieren.

Dazu wurden zwei Evaluationsstudien im Münsteraner Teilprojekt *„Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF) konzipiert und durchgeführt. In der ersten Studie wurde die Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung in der beruflichen Bildung anhand der Analyse von Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen evaluiert, in der zweiten Studie anhand der Reflexion von Unterrichtsvideos der eigenen Person. Gemeinsam sind den Studien das videobasierte Förderformat, der Analysefokus der Klassenführung sowie das Evaluationsdesign in Form eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Einblick in beide Evaluationsstudien gegeben. Dazu werden zunächst der theoretische Bezugsrahmen und dann die Seminarkonzeptionen sowie ausgewählte Ergebnisse der Evaluationsstudien vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die weitere Forschung zur Gestaltung videobasierter Lehrformate.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Praxisbezüge in der Lehrkräftebildung

Praxisbezüge gelten als bedeutsames Element in der Lehrkräftebildung, da sie bzgl. der professionellen Entwicklung von Studierenden vielfältige Lerngelegenheiten und -potenziale eröffnen, wie die Möglichkeit, theoretisches Wissen in Beziehung zur schulischen Praxis zu setzen (Weyland, 2010; Rothland, 2020; Gröschner & Hascher, 2022). Die Verbindungslinie zwischen diesem Thema und der Jubilarin ergibt sich durch ihre jahrelange Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet. Ulrike Weyland beschäftigte sich z. B. mit der Intentionalität, der konzeptionellen Ausgestaltung, der curricular-didaktischen Einbettung sowie mit dem Beitrag von Praxisphasen und -elementen zur Professionalisierung (Weyland, 2010, 2012, 2016, 2021; Weyland & Wittmann, 2017; Weyland et al., 2019; Kremer & Weyland, 2017).

In der Forschung wurden bisher unterschiedliche Formen von Praxisbezügen untersucht, die sich primär hinsichtlich ihres Organisationsgrades und ihrer curricularen Ausgestaltung unterscheiden. In Anlehnung an Hedtke (2000) lassen sich hierbei Mikro- und Makroformen von Praxisbezügen unterscheiden. Umfassendere, institutionell verankerte Praxisphasen wie Praktika, schulpraktische Studien und Praxissemester sind den Makroformen zuzuordnen und punktuelle Hospitationen oder Reflexionen von Fallstudien den Mikroformen.

Bei den Mikroformen nehmen authentische Unterrichtsvideos als Repräsentationen schulischer Praxis eine bedeutsame Rolle ein. Sie sind mit verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten verbunden, wie z. B. im Modus einer wissenschaftlich-reflexiven Auseinandersetzung, wie sie insbesondere in Formaten des Forschenden Lernens angelegt ist. Im oben genannten Teilprojekt *„Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“* wurde das Lehrformat der Analyse von Videovignetten untersucht, die sich insbesondere zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung eignen.

2.2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Um wirksam unterrichten zu können, müssen Lehrkräfte über Professionswissen zum effektiven Lehren und Lernen verfügen, um vor diesem Hintergrund lernrelevante Unterrichtsereignisse erkennen und angemessen interpretieren zu können (Kultusministerkonferenz [KMK], 2014; Kunter et al., 2013; Stürmer & Seidel, 2014). Diese Fähigkeit wird als professionelle Unterrichtswahrnehmung bezeichnet und gilt als eine wesentliche Grundlage für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Jahn et al., 2014).

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung besteht nach Sherin (2007) aus zwei dynamischen Prozessen, dem *noticing*, das auch als *selective attention* bezeichnet wird, und dem *knowledge-based-reasoning*. Während das *noticing* zur Identifikation lernrelevanter Ereignisse bei gleichzeitiger Ausblendung irrelevanter Ereignisse dient, bezeichnet das *knowledge-based reasoning* die Analyse und Interpretation der als lernrelevant identifizierten Ereignisse unter Anwendung des Professionswissens (Gold et al.,

2016; Seidel et al., 2010). Beide Prozesse sind wechselseitig verbunden (Sherin & van Es, 2009). Allerdings besteht noch Unklarheit dahin gehend, wie genau sich der Wahrnehmungsprozess operationalisieren lässt (Orschulik, 2021). Zur Annäherung unterscheiden etwa Junker et al. (2020) und Dückers et al. (2022) vier Analysefacetten: Die Facette *Beschreiben* umfasst die wertneutrale Beschreibung lernrelevanter Unterrichtsereignisse, was dem *noticing* (Sherin, 2007) entspricht. Die Facette *Interpretieren* korrespondiert mit dem knowledge-based reasoning. Die Facette *Bewerten* umfasst die Einschätzung, inwiefern die beobachteten Unterrichtshandlungen der Lehrperson in der Situation angemessen sind. Das *Generieren von Handlungsalternativen* geht über die Unterrichtswahrnehmung hinaus und verlangt von den Beobachtenden, angemessene Handlungsalternativen zu generieren und zu begründen. Hierin liegt nach Weber et al. (2020) das Potenzial zu einer positiv veränderten Unterrichtspraxis.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass Noviz:innen häufig Schwierigkeiten bei der Identifikation lernprozessrelevanter Ereignisse haben und sich im Falle ihrer Identifikation eher auf der Ebene des Beschreibens, nicht aber auf der Ebene des theoriegeleiteten Interpretierens bewegen (Jahn et al., 2014; Weber et al., 2020). Um die professionelle Unterrichtswahrnehmung bereits bei Lehramtsstudierenden anzubahnen, haben sich videobasierte Lernsettings als wirksam erwiesen (Hellermann et al., 2015; Stürmer et al., 2016; Sunder et al., 2016). Dabei werden authentische Unterrichtsvideos analysiert, die Unterricht in ihrer Komplexität und Dynamik abbilden, aber zugleich eine vertiefte Analyse ermöglichen. Denn Videos können angehalten, wiederholt angeschaut und analysiert werden, ohne den zusätzlichen Zeitdruck realen Unterrichtens (Scheidig, 2020; Seidel & Thiel, 2017). Neben der Analyse von Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen wird auch auf die Wirksamkeit der Analyse eigener Unterrichtsvideos verwiesen (Scheidig, 2020; Santagata & Guarino, 2011).

Die Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung bedarf eines Analysefokus, sodass ein zielgerichtetes knowledge-based reasoning erfolgen kann. Im hier adressierten Projekt in der Arbeitsgruppe Berufspädagogik wurde die Klassenführung als bedeutsamer Analysefokus gewählt, da sie eine wesentliche fachübergreifende Qualitätsdimension von Unterricht darstellt (Helmke, 2010). Zwar bestehen fachspezifische und altersbedingte Unterschiede in der Umsetzung einer effektiven Klassenführung, jedoch bleiben die Facetten einer effektiven Klassenführung als Wahrnehmungs- und Interpretationsgrundlage identisch.

2.3 Analysefokus Klassenführung

Klassenführung bezeichnet „die Art und Weise, wie eine Lehrperson die einzelnen Unterrichtsaktivitäten ihres Unterrichts einvernehmlich mit den Schülerinnen und Schülern etabliert und ihren störungsfreien und reibungslosen Ablauf […] gewährleistet“ (Gold & Holodynski, 2011, S. 133). Eine effektive Klassenführung bezweckt im sozialen System Schulklasse eine Strukturierung und Reduktion von auftretender Unsicherheit und Komplexität (Kiel et al., 2013) mit dem Ziel der Maximierung aktiver Lernzeit für alle Schüler:innen (Gold & Holodynski, 2011), was sie zu einem bedeutsamen Unterrichtsqualitätsmerkmal macht (Ophardt & Thiel, 2017).

Kounin (1976) hat wesentliche Facetten der Klassenführung identifiziert (s. Hellermann et al., 2015; Gold & Holodynski, 2011):

1. *Monitoring*. Dazu zählen Allgegenwärtigkeit, Überlappung und positive Präsenz einer Lehrkraft.
2. *Strukturierung*. Diese manifestiert sich durch die Herstellung reibungsloser Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten und ihre schwungvolle Durchführung hinsichtlich Tempo und Anforderungsniveau (einschließlich Gruppenmobilisierung).
3. *Etablierung von Regeln und Routinen*. Die Etablierung beinhaltet das Einführen und das nachhaltige Durchsetzen von lernförderlichen Regeln und Routinen zur Förderung einer positiven Lerngemeinschaft.

3 Forschungsfragen

Wie bereits skizziert, wurden in der *Arbeitsgruppe Berufspädagogik* zwei Evaluationsstudien zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung durchgeführt.

Für die erste Studie war die folgende Fragestellung leitend:

Inwiefern fördern authentische Videovignetten aus der beruflichen Bildung mit fremden Lehrpersonen die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung bei Masterstudierenden für das berufliche Lehramt?

Dabei wurden den Facetten der Klassenführung ausgewählte Elemente der kognitiven Aktivierung, hier reduziert auf kognitiv aktivierende Lehrer:innenfragen, hinzugefügt. Es kann konstatiert werden, dass der positive Effekt einer effektiven Klassenführung durch Elemente der kognitiven Aktivierung noch verstärkt wird (Koschel, 2021). Die zweite Studie wurde durch die folgende Fragestellung geleitet:

Inwiefern fördern Eigenvideos aus dem Praxissemester die Fähigkeit zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung bei Lehramtsstudierenden?

Beide Studien werden nachfolgend getrennt voneinander dargestellt.

4 Studien zur videobasierten Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung

4.1 Einsatz von Fremdvideos (Studie 1)

4.1.1 Lehrformat

Das videobasierte Lehrformat war in ein wöchentlich stattfindendes Seminar im Masterstudiengang des beruflichen Lehramtsstudiums eingebettet und bestand aus sieben 90-minütigen Seminarsitzungen. Es wurde entlang des I-PBL-Ansatzes (instruierte

problembasierte Ansätze) entwickelt und bestand aus zwei Phasen (Koschel, 2021). In der Instruktionsphase machten sich die Studierenden mit den Konzepten der professionellen Unterrichtswahrnehmung, Klassenführung und kognitiven Aktivierung mittels Lehrer:innenfragen vertraut. Ebenso wurden sie in die Handhabung des verwendeten Kodiermanuals zur theoriegeleiteten Interpretation relevanter Unterrichtsereignisse eingeführt. Daran schloss sich die Videoanalysephase an, in der die Studierenden Unterrichtsvideos mithilfe des Kodiermanuals entlang der vier Facetten der professionellen Unterrichtswahrnehmung analysierten und Rückmeldungen bekamen. Sie wurden angeleitet, die Facette *Interpretieren* von Unterrichtsereignissen trennscharf von den Facetten *Beschreiben* und *Bewerten* zu unterscheiden. Mit der Facette *Generieren von Handlungsalternativen* sollten die Studierenden ihre gewonnenen Analyseerkenntnisse mit der Gestaltung von Unterrichtspraxis verknüpfen. Für die Videoanalyse nutzten die Studierenden ein digitales Videoannotationstool, in dem sie ihre Analysen zeitgenau eintragen und damit auch für andere sichtbar machen konnten. Das erleichterte die kollaborative Reflexion, da Ambiguitäten in den Analysen klarer aufgedeckt und geprüft werden konnten.

4.1.2 Evaluationsdesign

Das videobasierte Lehrformat wurde mit einem quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Interventionsgruppe bestand aus drei Semesterkohorten. Alle Gruppen setzten sich aus Masterstudierenden des beruflichen Lehramts zusammen, wobei die Kontrollgruppe aus anderen Seminaren des beruflichen Lehramtsstudiums rekrutiert wurde. Deren Prä- und Posttest fanden in einem vergleichbaren Zeitraum und -abstand statt. Der erste Durchlauf war als Pilotierungsstudie für die Seminarkonzeption, das Testvideo und die Testinstrumente angelegt. Anschließend wurde die Studie mit drei Semesterkohorten durchgeführt.

4.1.3 Stichprobe

An der Studie nahmen 86 Masterstudierende des beruflichen Lehramts teil. Davon gehörten 64 Studierende zur Experimentalgruppe und 22 zur unbehandelten Kontrollgruppe.

4.1.4 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde ein Videoanalysetest mit einem offenen Antwortformat konstruiert, der für die Studierenden aus drei Komponenten bestand (Koschel, 2021): (1) ein ausgewähltes Unterrichtsvideo aus der beruflichen Bildung, (2) ein Kodiermanual mit Kategorien der Klassenführung und kognitiven Aktivierung sowie (3) eine vorgegebene Analysestruktur anhand der vier Facetten der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Des Weiteren kam (4) ein Auswertungsmanual zur Auswertung der offenen Analysen zum Einsatz.

(1) *Testvideo und Masterrating.* Das ausgewählte Unterrichtsvideo entstammt dem Videoportal ProVision[1] der Universität Münster und zeigt eine Unterrichtssequenz aus einer Klasse am Berufskolleg im Fach Gesundheit. Die Sequenz wurde nach folgenden Kriterien ausgewählt (Koschel, 2021): (a) Verfügbare Kontextinformationen wie Unterrichtsverlaufsplan und Lehrmaterialien, damit die Handlungen der Lehrperson in Interaktion mit ihrer Klasse kontextualisiert werden konnten. (b) Begrenzung auf vier Minuten Cliplänge, um bei der Videoanalyse einen „Cognitive Overload"-Effekt zu verringern (Kumschik et al., 2017). (c) Hohe Dichte an klassenführungs- und aktivierungsrelevanten Unterrichtsereignissen, um eine Vielzahl an Analysegelegenheiten zu liefern. Daher wurde eine Gruppenarbeitssituation ausgewählt, in der die Lehrperson mehrmals zwischen den einzelnen Gruppentischen umhergeht und in verschiedene Tischgespräche eintritt. Die Unterrichtssequenz ließ sich eindeutig in zehn Handlungseinheiten segmentieren. Zur Validierung des Testvideos hinsichtlich seines Potenzials zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde ein Expert:innenrating angefertigt, das auch als Masterrating zur Bewertung der Studierendenanalysen im Prä- und Posttest verwendet wurde. Die Expert:innenratings wurden bzgl. ihrer Interraterreliabilität überprüft (s. hierzu Koschel, 2021) und abweichende Einschätzungen kommunikativ und konsensuell validiert.

(2) *Kodiermanual.* Das Kodiermanual zur theoriegeleiteten Analyse klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse wurde von Gippert et al. (2019) entwickelt und bzgl. des Analysefokus einer heterogenitätssensiblen Klassenführung durch Koschel (2021) modifiziert.[2] Das Manual gliedert sich in drei Oberkategorien: *Monitoring* und *Strukturierung* als prozessorientierte Maßnahmen (Kounin, 1976) sowie die *Etablierung von Regeln und Routinen* als strukturorientierte Maßnahmen. Die Ober- und Unterkategorien sind im Manual ausführlich definiert und anhand von Unterrichtsbeispielen veranschaulicht.

(3) *Offene Vier-Schritt-Analyse.* Die Studierenden führten ihre Videoanalyse in einem offenen Antwortformat durch, bei dem sie die Unterrichtssequenz in Handlungseinheiten unterteilten und die Einheiten anhand der vier Facetten der professionellen Unterrichtswahrnehmung analysierten. Im Analyseschritt *Beschreiben* identifizierten sie die klassenführungsrelevanten Unterrichtsereignisse und beschrieben diese möglichst detailliert und wertneutral. Beim *Interpretieren* wiesen sie den identifizierten Ereignissen anhand des Kodiermanuals die erschlossenen Ober- und Unterkategorien zu und begründeten ihre Interpretation. Beim *Bewerten* schätzten sie die klassenführungsbezogenen Handlungen der Lehrperson auf ihre situative Angemessenheit ein. Im vierten Analyseschritt *generierten*

1 Weiterführende Informationen zum ProVision-Portal sind der Homepage zu entnehmen: https://www.uni-muenster.de/ProVision/

2 Siehe hierzu auch Koschel & Weyland (2020)

sie Handlungsalternativen für die identifizierte Situation und diskutierten ihre Angemessenheit im Kontext der Klassenführung.

(4) *Manual zur Bewertung der offenen Analyseantworten*. Zur Auswertung der studentischen Unterrichtsanalysen wurde ein Auswertungsmanual entwickelt, das sich an der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) orientiert und Kodierregeln für die Übereinstimmung bzw. Abweichung der Antworten vom konsensuellen Masterrating der Unterrichtssequenz entlang der vier Analysefacetten enthält. Danach stuften trainierte Beurteiler:innen die offenen Antworten der Studierenden ein. Der Analyseschritt „Beschreibung" wurde dichotom kodiert. Für die Beurteilung der Analyseschritte „Interpretation" und „Handlungsalternativen" lag eine fünfstufige Beurteilungsskala vor und für den Analyseschritt „Bewertung" eine vierstufige Skala (s. Koschel, 2021).

4.1.5 Ergebnisse

Die Wirksamkeit des videobasierten Lehrformats zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung wurde mit einer zweifachen Varianzanalyse mit dem Faktor Versuchsgruppe (Video- und Kontrollgruppe) und dem Messwiederholungsfaktor Zeit (Prä- und Posttest) geprüft, und zwar für die vier Analysefacetten *Beschreiben, Interpretieren, Bewerten* und *Handlungsalternativen* als abhängige Variablen. Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 1 dokumentiert.

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der vier Analysefacetten zum Prä- und Posttest für zwei Versuchsgruppen in der Studie 1

Gruppe	N	M	SD	M	SD
		Prätest		Posttest	
Analysefacette: Beschreiben					
Kontrollgruppe	22	3,23	1,57	4,14	1,28
Experimentalgruppe	64	3,20	1,59	4,37	1,29
Analysefacette: Interpretieren					
Kontrollgruppe	22	6,64	4,60	5,67	5,27
Experimentalgruppe	64	5,77	4,41	10,86	6,93
Analysefacette: Bewerten					
Kontrollgruppe	22	3,64	2,56	3,38	2,54
Experimentalgruppe	64	3,23	2,11	6,75	3,44

(Fortsetzung Tabelle 1)

Gruppe	N	M	SD	M	SD
Analysefacette: Generieren von Handlungsalternativen					
Kontrollgruppe	22	2,64	1,47	2,00	1,55
Experimentalgruppe	64	1,97	1,44	3,78	2,21

Hinweis: Die Mittelwerte (M) basieren auf den summierten Kodierungen über **10 Videosequenzen**. Die Kodieroptionen waren wie folgt gegeben: Beschreiben 0–1, Interpretieren 0–4, Bewerten 0–3, Handlungsalternativen 0–5 je Sequenz.

Ein Mittelwertsvergleich der Prätestwerte ergab für alle vier Analysefacetten keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Fremdvideogruppe. Demnach wiesen beide Gruppen ein vergleichbares Ausgangsniveau auf.

Analysefacette Beschreiben. Im Hinblick auf den Interaktionseffekt ergab sich für die Analysefacette *Beschreiben* kein signifikanter Interaktionseffekt für Gruppe*Messzeit $F(1,78) = 26$, $p = .62$. Der Haupteffekt der Versuchsgruppe war ebenfalls nicht signifikant $F(1,78) = 0.18$, $p = .67$. Der Haupteffekt des Messzeitpunkts hingegen war signifikant mit hoher Effektstärke $F(1,78) = 29.99$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .28$. Die Verbesserungen von t1 zu t2 verliefen in beiden Gruppen annähernd parallel, der Interaktionseffekt ist ordinal. Da im Prä- und Posttest dasselbe Testvideo zum Einsatz kam, kann von einem Messwiederholungseffekt ausgegangen werden.

Analysefacette Interpretieren. Die Auswertung der Analysefacette *Interpretieren* ergab einen je signifikanten Haupteffekt der Gruppe ($F(1,78) = 4.31$, $p = .04$, $\eta_P^2 = .05$) und der Messzeit ($F(1,78) = 7.21$, $p = .009$, $\eta_P^2 = .09$) sowie einen disordinalen Interaktionseffekt für Gruppe*Messzeit mit mittlerem Effekt ($F(1,78) = 11.83$, $p = .001$, $\eta_P^2 = .13$). Die Experimentalgruppe verbesserte sich deutlich von t1 zu t2, während die Kontrollgruppe keine Verbesserung zeigte. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass die Analyse fremder Unterrichtsvideos das theoriegeleitete Interpretieren von Unterrichtsereignissen wirkungsvoll fördern kann.

Analysefacette Bewerten. Der Haupteffekt der Versuchsgruppe war signifikant ($F(1,78) = 7.82$, $p = .006$, $\eta_P^2 = .09$), ebenso der Haupteffekt der Messzeit ($F(1,78) = 16.03$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .17$) und der Interaktionseffekt mit hohem Effekt ($F(1,78) = 17.89$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .19$). Die Experimentalgruppe verbesserte sich substanziell, während die Kontrollgruppe keine Verbesserung zeigte.

Analysefacette Generieren von Handlungsalternativen. Der Haupteffekt der Versuchsgruppe war nicht signifikant ($F(1,78) = 2.87$, $p = .095$, $\eta_P^2 = .04$), wohl aber der Haupt-

effekt der Messzeit ($F(1,78) = 4.75$, $p = .03$, $\eta_P^2 = .06$) und der Interaktionseffekt Gruppe*Messzeit mit hohem Effekt ($F(1,78) = 17.28$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .18$). Auch hier verbesserte sich ausschließlich die Experimentalgruppe substanziell.

Insgesamt betrachtet zeigen die Ergebnisse, dass das videobasierte Lehrformat mit Videoanalysen von Unterricht aus Berufsschulklassen fremder Lehrpersonen die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung auch von Studierenden des beruflichen Lehramts wirksam fördern kann. Trotz einer vergleichsweise kurzen Intervention von 7×90 Minuten Seminarzeit konnten in den drei Analysefacetten *Interpretieren*, *Bewerten* und *Generieren von Handlungsalternativen* signifikante Lernzuwächse erzielt werden. Dies korrespondiert auch mit anderen Studienergebnissen (Borko et al., 2008; Krammer et al., 2012; Junker et al., 2025).

4.2 Einsatz von Eigenvideos (Studie 2)

4.2.1 Lehrformat

Die zweite Studie fand im Rahmen der Begleitveranstaltungen zum Praxissemester und somit im Veranstaltungsformat eines Blockseminars statt. Das Praxissemester an der Universität Münster ist im Masterstudiengang verortet und zielt darauf ab, im Studium erworbene fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kenntnisse mit handlungsbezogenen Kompetenzen zu verknüpfen und mithilfe des Ansatzes des Forschenden Lernens eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, schulischer Praxis und der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit anzustoßen. Dabei besuchen Lehramtsstudierende aller Lehrämter die Begleitseminare der Bildungswissenschaften zum Praxissemester, die vier Blocktermine mit je 5,5 Stunden Zeit für Videoanalysen umfassen. In der ersten Blockveranstaltung wurden praxissemesterspezifische Schwerpunkte wie z. B. das Forschende Lernen, das eigene Rollenverständnis als Lehrkraft sowie eigene Praxiserfahrungen aus dem Lernort Schule behandelt. Das videobasierte Lehrformat bestand aus drei Blockveranstaltungen, die analog zum Lehrformat der Studie 1 in eine Instruktions- und eine Videoanalysephase gegliedert waren. Der Analysefokus war ebenfalls auf die professionelle Wahrnehmung von klassenführungsrelevanten Unterrichtsereignissen gerichtet, allerdings nicht nur auf den Unterricht fremder Lehrpersonen, sondern insbesondere auch auf den eigenen Unterricht. Denn das Praxissemester bot die Gelegenheit, selbst zu unterrichten und im Rahmen der sogenannten Studienprojekte den eigenen Unterricht zu videografieren und zu reflektieren. In der Instruktionsphase machten sich die Studierenden analog zu Studie 1 mit den Konzepten der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Klassenführung sowie mit der Handhabung des Kodiermanuals zur theoriegeleiteten Interpretation klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse und des Videoannotationstools vertraut. In der Videoanalysephase analysierten sie Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen. Ferner nahmen die Studierenden, die ihren eigenen Unterricht videografierten, auch an angeleiteten Videoanalysesitzungen in Kleingruppen à 3–4 Studierenden teil.

4.2.2 Evaluationsdesign

Die Studierenden wurden in zwei Interventions- und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. Es sollte geprüft werden, inwiefern Unterrichtsanalysen von Fremd- und Eigenvideos die professionelle Unterrichtswahrnehmung noch besser fördern als Unterrichtsanalysen allein von Fremdvideos. Die Zuteilung zu den drei Gruppen ergab sich aufgrund der Leistungen, die die Studierenden in ihrer Begleitveranstaltung zum Praxissemester erbringen wollten: Bei einer Prüfungsleistung mit Studienprojektbericht wurden sie der Eigenvideogruppe zugeordnet, wenn sie dazu den eigenen Unterricht videografierten und analysierten, und der Fremdvideogruppe, wenn sie Videos fremder Lehrpersonen analysierten. Der Analyseaufwand und der Anleitungsumfang war für beide Gruppen vergleichbar. Studierende, die keine Prüfungsleistung absolvieren wollten, zählten zur Kontrollgruppe, die keine Videoanalysen durchführte. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über drei Praxissemesterdurchgänge und somit über sechs Semester. Die Prä- und Postmessungen fanden jeweils in der ersten Seminarsitzung sowie für die Kontrollgruppe in der letzten Sitzung statt und für die beiden Interventionsgruppen nach Abgabe der Studienprojektberichte, da die Erstellung der Berichte noch Bestandteil der Intervention war.

4.2.3 Stichprobe

An der Studie nahmen 140 Studierende teil. Davon gehörten 24 Studierende zum Grundschullehramt, 16 zum Haupt-, Real-, Gesamtschullehramt, 68 zum Gymnasial- und Gesamtschullehramt und 32 zum beruflichen Lehramt. Die Studierenden wurden auf drei Gruppen aufgeteilt, von denen 50 auf die Eigenvideogruppe entfielen, 62 auf die Fremdvideogruppe und 28 auf die Kontrollgruppe ohne Videoanalyse.

4.2.4 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Studierenden wurde analog zu Studie 1 das gleiche Messinstrument mit einem offenen Antwortformat zu den vier Analysefacetten *Beschreiben*, *Interpretieren*, *Bewerten* und *Generieren von Handlungsalternativen* verwendet. Aufgrund der verschiedenen Lehrämter der Studierenden wurde ein anderes Testvideo ausgewählt, zu dem von Expert:innen ein eigenes Masterrating und auch ein überarbeitetes Auswertungsmanual zur Kodierung der studentischen Unterrichtsanalysen erstellt wurde.

4.2.5 Ergebnisse

Die Wirksamkeit des videobasierten Lehrformats zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung wurde mit einer zweifachen Varianzanalyse mit dem Faktor Versuchsgruppe (Eigenvideo-, Fremdvideo- und Kontrollgruppe) und dem Messwiederholungsfaktor Messzeit (Prä- und Posttest) geprüft, und zwar für die vier Analysefacetten *Beschreiben*, *Interpretieren*, *Bewerten* und *Handlungsalternativen* als abhängige Variablen. Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 2 dokumentiert.

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der vier Analysefacetten zum Prä- und Posttest für zwei Versuchsgruppen in der Studie 2

Gruppe	N	M	SD	M	SD
		Prätest		Posttest	
Analysefacette: Beschreiben					
Kontrollgruppe	28	3.54	2.05	3.58	1.85
EG Eigenvideos	50	4.44	2.19	5.25	1.67
EG Fremdvideos	62	3.98	2.11	4.57	1.72
Analysefacette: Interpretieren					
Kontrollgruppe	28	4.36	3.63	5.76	5.34
EG Eigenvideos	50	6.38	6.03	16.18	7.68
EG Fremdvideos	62	4.37	4.49	11.73	6.44
Analysefacette: Bewerten					
Kontrollgruppe	28	4.11	2.78	5.03	3.83
EG Eigenvideos	50	6.88	3.79	9.44	3.71
EG Fremdvideos	62	5.23	3.27	7.84	4.05
Analysefacette: Generieren von Handlungsalternativen					
Kontrollgruppe	28	2.86	2.68	4.27	2.73
EG Eigenvideos	50	4.54	2.92	6.63	3.54
EG Fremdvideos	62	3.55	2.54	5.87	3.87

Hinweis: Die Mittelwerte (M) basieren auf den summierten Kodierungen über **11 Videosequenzen**. Die Kodieroptionen waren wie folgt gegeben: Beschreiben 0–1, Interpretieren 0–4, Bewerten 0–3, Handlungsalternativen 0–5 je Sequenz.

Analysefacette Beschreiben. Im Prätest unterschieden sich die drei Versuchsgruppen nicht signifikant voneinander ($F(2,137) = 1.69$, $p = .19$, $\eta_P^2 = .02$). Die Ausgangswerte waren damit vergleichbar. Es zeigte sich kein signifikanter Interaktionseffekt für Gruppe*Messzeit ($F(2,136) = 0.96$, $p = .38$, $\eta_P^2 = .01$), aber signifikante Haupteffekte der Versuchsgruppe ($F(2,136) = 6.94$, $p = .001$, $\eta_P^2 = .09$) sowie des Messzeitpunkts ($F(2,136) = 7.42$, $p = .007$, $\eta_P^2 = .05$). Die Verbesserungen von t1 zu t2 verliefen in allen drei Gruppen annähernd parallel. Da im Prä- und Posttest dasselbe Testvideo zum Einsatz kam, kann beim Haupteffekt Messzeit, analog zu den Befunden von Studie 1, auch hier von einem Messwiederholungseffekt ausgegangen werden.

Analysefacette Interpretieren. Im Prätest unterschieden sich die drei Versuchsgruppen nicht signifikant voneinander ($F(2,137) = 2.66$, $p = .07$, $\eta_P^2 = .04$). Im Posttest zeigte sich ein hochsignifikanter Gruppeneffekt ($F(2,154) = 23.84$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .24$). Die Auswertung ergab einen signifikanten Haupteffekt der Gruppe ($F(2,136) = 20.80$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .24$) und der Messzeit ($F(1,136) = 136.49$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .50$). Ebenso ist der Interaktionseffekt Gruppe*Messzeit signifikant und disordinal mit großem Effekt ($F(2,136) = 17.22$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .2$). Die EG Eigenvideos verbesserte sich deutlich stärker als die EG Fremdvideos und insbesondere als die Kontrollgruppe. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass insbesondere die Analyse eigener Unterrichtsvideos das theoriegeleitete Interpretieren von Unterrichtsereignissen wirkungsvoll fördern kann und dies in einem deutlich stärkeren Ausmaß als die Analyse fremder Unterrichtsvideos.

Analysefacette Bewerten. Anders als bei den anderen Analysefacetten lagen im Prätest signifikante Gruppenunterschiede vor ($F(2,137) = 6.74$, $p = .002$, $\eta_P^2 = .09$), und zwar wies die EG Eigenvideos signifikant höhere Werte auf als die Kontrollgruppe und die EG Fremdvideos. Zwischen der Kontrollgruppe und EG Fremdvideos bestand kein signifikanter Unterschied. Der Haupteffekt der Versuchsgruppe ist signifikant mit großem Effekt ($F(2,136) = 16.99$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .2$), ebenso der Haupteffekt der Messzeit ($F(1,136) = 31.26$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .2$). Der Interaktionseffekt für Gruppe*Messzeit ist hingegen nicht signifikant ($F(2,136) = 1.13$, $p = .33$, $\eta_P^2 = .2$). Die Verbesserungen von t1 zu t2 verliefen in allen Gruppen annähernd parallel. Auch hier verbesserte sich die Kontrollgruppe leicht, was, wie bei der Analysefacette Beschreiben, durch einen Messwiederholungseffekt bedingt sein kann.

Analysefacette Generieren von Handlungsalternativen. Im Prätest zeigte sich auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2,137) = 3.71$, $p = .03$, $\eta_P^2 = .05$), allerdings nur zwischen der EG Eigenvideos und der Kontrollgruppe. Die Haupteffekte der Versuchsgruppe ($F(2,136) = 9.44$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .12$) und der Messzeit ($F(1,136) = 38.69$, $p < .001$, $\eta_P^2 = .22$) sind signifikant, Letzterer mit großem Effekt, nicht aber der Interaktionseffekt für Gruppe*Messzeit ($F(2,136) = 0.99$, $p = .37$, $\eta_P^2 = .01$). Alle drei Gruppen verbesserten sich in vergleichbarem Ausmaß.

Insgesamt betrachtet verdeutlichen die Ergebnisse, dass das videobasierte Lehrformat mit Eigen- und Fremdvideos die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung bei Lehramtsstudierenden verschiedener Lehrämter in der Analysefacette Interpretieren wirkungsvoll fördern kann. Die Analyse eigener Unterrichtsvideos führte hier zu substanziell besseren Interpretationen als die Analyse fremder Unterrichtsvideos und als die unbehandelte Kontrollgruppe, schult also die entscheidende Facette der professionellen Wahrnehmung, Unterricht professionswissensbasiert wahrnehmen zu können. Für die Analysefacetten Beschreiben, Bewerten und Generie-

ren von Handlungsalternativen ergaben sich zwar signifikante Haupteffekte der Zeit und der Gruppe, nicht jedoch signifikante Interaktionseffekte. Beide Videogruppen verbesserten sich in vergleichbarem Ausmaß. Das könnte entweder als Messwiederholungseffekt gedeutet werden, da zum Prä- und Posttest der gleiche Test eingesetzt wurde und die unbehandelte Kontrollgruppe sich ebenfalls steigerte. Es könnte auch als Leistungssteigerung in den drei Facetten interpretiert werden, dann bliebe ungeklärt, warum sich die Kontrollgruppe ohne Intervention auch verbesserte. Demgegenüber wiesen in Studie 1 die Interventionsgruppe mit Fremdvideoanalyse auch in den Facetten Bewerten und Generieren von Handlungsalternativen höhere Mittelwerte auf. Dies korrespondiert mit Befunden weiterer einschlägiger Studien zur professionellen Wahrnehmung von Klassenführung, die ein vergleichbares offenes Analyseformat (Junker et al., 2025) oder ein geschlossenes Antwortformat (Hellermann et al., 2015; Janeczko et al., 2024) gewählt hatten.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse beider Studien belegen die Wirksamkeit videobasierter Lehrformate zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung. Dies gilt sowohl für Studierende des beruflichen Lehramts (Studie 1) als auch für Lehramtsstudierende verschiedener Lehrämter im Kontext des Praxissemesters (Studie 2). Die Befunde bestätigen damit den für das Gymnasial- und Grundschullehramt bereits gut belegten Forschungsstand (Junker et al., 2025) und erweitern ihn auf bisher weniger untersuchte Zielgruppen.

In beiden Studien zeigte sich für die Analysefacette *Beschreiben* ein signifikanter Haupteffekt der Messzeit, jedoch kein signifikanter Interaktionseffekt. Da im Prä- und Posttest dasselbe Testvideo eingesetzt wurde, könnte der Haupteffekt der Messzeit durch einen Messwiederholungseffekt zustande gekommen sein. Bereits die einmalige Konfrontation mit dem Testmaterial und dem Kodiermanual im Prätest scheint ausreichend zu sein, um bei erneuter Bearbeitung im Posttest höhere Werte im Noticing zu erzielen. Dies ließe sich dahin gehend deuten, dass das Anspruchsniveau des Beschreibens, verglichen mit den anderen drei Analyseschritten, für Masterstudierende leichter erlernbar zu sein scheint. Der Effekt tritt in beiden Studien auf, obwohl sich Testvideo, Stichprobe und Studienkontext unterscheiden, was auf ein robustes Ergebnis hinweist.

Für die Analysefacette *Interpretieren* zeigten sich in beiden Studien signifikante disordinale Interaktionseffekte, nach denen die Experimentalgruppen deutliche Leistungszuwächse erzielten, nicht aber die Kontrollgruppen. Dies verdeutlicht, dass die gezielt angeleitete Analyse von Unterrichtsvideos vorwiegend jene Kompetenzbereiche fördert, die dem Knowledge-based Reasoning zuzuordnen sind. Demgegenüber zeigten sich in den Analysefacetten *Bewerten* und *Generieren von Handlungsalternativen* signifikante Interaktionseffekte zugunsten der Interventionsgruppe nur in der ersten Studie mit den Fremdvideos, nicht aber in der zweiten Studie. Hier erzielte auch die unbehandelte Kontrollgruppe Leistungszuwächse.

Ein zentrales Erkenntnisinteresse von Studie 2 war die vergleichende Untersuchung von Fremd- und Eigenvideos. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Videoformate zu einer vergleichbaren Verbesserung in den Analysefacetten *Beschreiben*, *Bewerten* und *Generieren von Handlungsalternativen* führen, allerdings sowohl in den Experimental-/Interventionsgruppen als auch in der unbehandelten Kontrollgruppe. Lediglich in der Analysefacette *Interpretieren* erwies sich die Eigen- der Fremdvideografiegruppe als signifikant überlegen. Dieses Ergebnis ist insofern bedeutsam, als das theoriegeleitete Interpretieren als anspruchsvollster Analyseschritt gilt. Die Konfrontation mit dem eigenen Unterrichtshandeln scheint besonders geeignet zu sein, Studierende zu einer vertieften wissensbasierten Auseinandersetzung mit Unterrichtsereignissen zu motivieren, wenngleich beide Videoformate ihre Berechtigung als lernförderliche Praxisbezüge in der Lehrer:innenbildung haben.

Die in Studie 2 beobachteten Prätest-Unterschiede in den Analysefacetten *Bewerten* und *Generieren von Handlungsalternativen* zugunsten der Eigenvideografiegruppe verweisen auf eine mögliche Selektivität der Stichprobe: Studierende, die sich zur Eigenvideografie bereit erklären und damit eine Prüfungsleistung anstreben, könnten sich systematisch von den übrigen Studierenden unterscheiden, etwa hinsichtlich ihrer Reflexionsbereitschaft oder ihres allgemeinen Professionalisierungsgrades. Für zukünftige Studien empfiehlt sich daher eine stärkere statistische Kontrolle relevanter Kovariaten sowie, soweit möglich, eine randomisierte Zuweisung zu den Versuchsgruppen.

Die Befunde beider Studien sprechen dafür, videobasierte Lehrformate mit systematischer Anleitung zur theoriegeleiteten Analyse in die Lehrkräftebildung zu integrieren, insbesondere im Praxissemester, in dem die Eigenvideografie organisatorisch und curricular sinnvoll eingebettet werden kann. Es bietet den Vorteil, dass Studierende die Klasse gezielt auswählen und ihren Unterricht in vertrauter Umgebung videografieren können. Zudem eröffnen solche Videoanalysen über den Analysefokus Klassenführung hinaus fachdidaktische und multiperspektivische Reflexionsmöglichkeiten. Ein videobasiertes Lehrformat dieser Art entspricht damit der Forderung nach einer stärkeren Theorie-Praxis-Verbindung in der universitären Lehrkräftebildung und kann als produktive Mikroform des Praxisbezugs verstanden werden.

Die vorliegenden Befunde markieren einen Ausgangspunkt für weiterführende Forschungen. Offene Fragen betreffen insbesondere die Langzeitwirkung videobasierter Interventionen sowie die Frage, unter welchen individuellen und kontextuellen Bedingungen Studierende besonders stark von der Analyse eigener Unterrichtsvideos profitieren. Darüber hinaus wäre zu prüfen, ob die geförderten Kompetenzen der professionellen Unterrichtswahrnehmung in tatsächlich verändertes Unterrichtshandeln transferiert werden.

Die Ausweitung videobasierter Forschung auf einen weiteren Analysegegenstand erfolgt derzeit in der Arbeitsgruppe von Ulrike Weyland. Hier wurde das Seamless Blended Learning als Analysefokus im KoKon-Projekt modelliert, um Lehramtsstudierende auf den Unterricht in einer Kultur der Digitalität optimal vorzubereiten.

Literatur

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 417–436. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012

Dückers, C., Hörter, P., Junker, R. & Holodynski, M. (2022). Professional vision of teaching as a focus-specific or generic skill – Conceptual considerations and video-based assessment. *Teaching and Teacher Education, 117*, Article 103797. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103797

Gippert, C., Gold, B., Holodynski, M., Junker, R. & Seeger, D. (2019). *Manual zur theoriegeleiteten Interpretation klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse*. Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 103–118). Waxmann.

Gold, B. & Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis.* (Basiswissen Unterrichtsgestaltung, 3, S. 133–151.) Schneider.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 706–720). Waxmann.

Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html

Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47*(2), 97–109. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Kallmeyer.

Herzig, B., Grafe, S. & Reinhold, P. (2005). Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung. In M. Welzel & H. Stadler (Hrsg.), *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften* (S. 45–64). Waxmann.

Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden – Eine Scaling-up-Studie des Observer-Projekts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46*(4), 171–180.

Junker, R., Dückers, C., Grewe, O., Henke, I., Hörter, P., Jürgens, M., Koschel, W., Möller, K. & Holodynski, M. (2025). Promoting professional vision of pre-service teachers: Does the focus of analysis matter? *Teacher Development*, 1–22. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2517880

Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblem Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3*, 236–255. https://doi.org/10.4119/hlz-2554

Janeczko, J., Junker, R., Hörter, P. & Holodynski, M. (2024). Förderung der professionellen Wahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung mithilfe eines digitalen, videobasierten Mastery-Learning-Moduls. *Unterrichtswissenschaft*. https://doi.org/10.1007/s42010-024-00197-2

Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Klinkhardt.

Koschel, W. (2021). *Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext von Heterogenität im Unterricht. Eine Interventionsstudie am Beispiel des beruflichen Lehramtsstudiums* (1. Auflage). Budrich Academic Press.

Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität". *Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*(1), 283–301.

Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie, Neue Folge, Bd. 6). Huber.

Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S. (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30*(2), 261–272.

Kremer, H. H. & Weyland, U. (2017). Praxissemester in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 206–212). Verlag Julius Klinkhardt.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz. (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kumschik, I. R., Piwowar, V., Ophart, D., Barth, V., Krysmanski, K. & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(S 1), 93–113. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820.

Ophardt, D. & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Band 24, S. 245–266). Springer VS.

Orschulik, B. (2021). *Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung. Eine Studie zur Entwicklung Studierender in universitären Praxisphasen*. Springer.

Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt.

Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 339–349. https://doi.org/10.1177/0022487110369555

Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM, 43*(1), 133–145. https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3

Scheidig, F. (2020). Unterrichtsvideos. Neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20, 28–41.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). Observer-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 296–306.

Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal, 51*(4), 739–771.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of video-taped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259–267.

Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 1–21.

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video klubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–395). Erlbaum.

Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Klub Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37.

Stürmer, K., Seidel, T. & Holzberger, D. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: Preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instructional Science, 44*(3), 293–309. https://doi.org/10.1007/s11251-016-9373-1

Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22, 1–12.

Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B. & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 343–365. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl.

Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3155845

Weyland, U. (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums. Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? *Die berufsbildende Schule (BbSch), 68*(11/12), 380–387.

Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung, 75*(190), 23–26.

Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 4, S. 7–25). Waxmann.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Klinkhardt.

Lehrkräftebildung kann jeder? Berufspädagogisch orientierte Profilierung des Lehramts an berufsbildenden Schulen

H.-Hugo Kremer, Tobias Jenert, Peter F. E. Sloane, Marc Beutner, Karina Kiepe

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt mit Fragen der Lehrkräftebildung einen zentralen Forschungsschwerpunkt der Jubilarin auf und leistet einen Beitrag zur didaktisch-curricularen Gestaltung für das Lehramt an Berufskollegs. Wir arbeiten unter Bezugnahme auf die spezifischen Kompetenzanforderungen für das Lehramt an Berufskollegs eine berufs- und wirtschaftspädagogische Profilbildung des Lehramtsstudiums heraus. Hierzu werden zunächst grundlegende Herausforderungen des Lehramts an berufsbildenden Schulen dargestellt, insbesondere die Vielfalt der Bildungsgänge sowie die damit verbundenen, unterschiedlich konturierten Bezüge zu beruflichen Handlungsfeldern. Auf dieser Basis stellen wir aktuelle Entwicklungen der beruflichen Lehrkräftebildung am Standort Paderborn vor. Die Studiengangkonzeption des beruflichen Lehramts wird aus einer spezifischen, curriculumbezogenen Lesart der bildungswissenschaftlichen Studienanteile heraus entwickelt, ein virtuelles Berufskolleg unterstützt die Studierenden dabei, Verbindungen zwischen den verschiedenen Studienanteilen herzustellen. Damit möchten wir einen Diskussionsbeitrag zur didaktischen Gestaltung der Lehrerbildung einbringen und hier den Diskurs um eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung stärken.

Schlagworte: Lehrerbildung, Professionalisierung, Berufskolleg, Kompetenzorientierung

Abstract

The contribution addresses a central research focus of the honoree by engaging with questions of teacher education and makes a contribution to the didactic-curricular design of teacher training for vocational colleges. Drawing on the specific competence requirements for teaching at vocational colleges, we develop a vocational and business education-oriented profile for teacher training programs. To this end, we first outline fundamental challenges of teacher education at vocational schools, particularly the diversity of educational pathways and the resulting varying connections to professional fields of practice. Based on this foundation, we present current developments in vocational teacher education at the Paderborn campus. The teacher training program is designed from a specific, curriculum-oriented interpretation of the educational science components of the curriculum, while a virtual vocational college supports students in establishing connections between the various components of their studies. Our aim is

to contribute to the discussion on the didactic design of teacher education and to strengthen the discourse on high-quality teacher training.

Keywords: teacher education, vocational schools, professionalization, competence development

1 Hinführung: Bezugspunkte, Herausforderungen und Ausrichtung des Beitrags

Die Diskussion um Orte der Lehrkräftebildung, Versorgung der (berufsbildenden) Schulen mit Lehrkräften oder die Ausrichtung der Lehrkräftebildung sind nicht neu und werden wiederkehrend in gewisser Weise als ein Dauerbrenner diskutiert (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenzen [SWK], 2023; Reinisch, 2003; Lange et al., 2024; Terhart, 2023; Kremer & Weyland, 2023). Die Herausforderung, Schulen mit qualifizierten Lehrkräften zu versorgen, gilt auch für berufsbildende Schulen; allerdings zeigen sich hier deutliche Unterschiede in Bezug auf berufliche Fachrichtungen oder Unterrichtsfächer (Ziegler, 2018).

In der Gesamtdiskussion um die Entwicklung der Lehrkräftebildung werden die Besonderheiten des Lehramts für berufsbildende Schulen bzw. in Nordrhein-Westfalen (NRW) für Berufskollegs dabei weitgehend ausgeblendet. In der aktuellen politischen Diskussion erheben Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) die Forderung einer Einrichtung von eigenständigen Lehramtsstudiengängen (Hochschulen NRW – Landesrektor:innenkonferenz der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften e. V., 2022; Sloane, 2022; Ziegler, 2024). Die Berechtigung hierzu wird u. a. dadurch abgeleitet, dass die Studierenden an HAW die Hochschulzugangsberechtigung an Berufskollegs erworben haben und daher der Umgang mit dieser Zielgruppe zur Ausbildung für das entsprechende Lehramt qualifiziere. Der berechtigten Sorge um eine ausreichende quantitative Versorgung mit Lehrkräften an berufsbildenden Schulen wird hier mit einer Negierung der besonderen Anforderungen für das Lehramt an Berufskollegs begegnet. Solche spezifischen Anforderungen des Lehramts an Berufskollegs wären z. B. der Umgang mit einer Vielzahl an Abschlüssen und Zielgruppen, besondere Beratungs- und Kooperationskompetenzen im Zusammenspiel von Schule und Wirtschaft, Umgang mit wirtschaftlichen sowie schulischen Transformationsprozessen, Einbezug betriebs- und berufspraktischer Anwendungsgebiete in den beruflichen Unterricht (Frommberger & Lange, 2018) sowie die Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen berufsbezogenen, fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Den Anforderungen für das Lehramt an Berufskollegs kann nicht dadurch Rechnung getragen werden, dass die mögliche Zielgruppe einen bestimmten Hochschultypus besucht. In der aktuellen Debatte spielen die spezifischen Anforderungen für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung praktisch keine Rolle (Kremer & Weyland, 2023; Kremer & Sloane, 2014; Kremer, im Druck). Ebenso fehlt es an Positionen zu curricularen und didaktischen Strukturen der Lehramtsausbildung; allenfalls wird vordergründig der Ruf nach mehr Praxis erhoben (Bundesministerium

für Bildung und Forschung [BMBF], 2019), ohne Formate und Ansätze zur Einbindung von Praxis in Lehramtsstudiengänge für das Lehramt an Berufskollegs weiter zu differenzieren. Beispielsweise werden die Anforderungen eines doppelten Praxisbezugs (Vorbereitung auf Handeln in beruflichen Handlungsfeldern und berufsschulisches Handeln der Lehrkräfte), die für die Unterrichtspraxis von Lehrkräften in der beruflichen Bildung eine große Rolle spielen, an keiner Stelle thematisiert. Gerade hier zeigen die Arbeiten von Ulrike Weyland (Weyland, 2010, 2021; Kremer & Weyland, 2017), dass es weniger um ein Mehr an Praxis geht, sondern die Studienkonzepte in Bezug auf den Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu befragen sind. Die Jubilarin zeigt auf, dass Praxisphasen als Studienelemente zu verstehen sind und in diesem Sinne in Bezug auf den Beitrag zur Qualifizierung der angehenden Lehrkräfte gestaltet und evaluiert werden müssen. Diese Frage scheint eine zentrale Antriebsfeder für das wissenschaftliche Handeln von Ulrike Weyland in Forschung und Lehre zu sein. Dies drückt sich bereits in ihrer Dissertationsschrift in der Diskussion um Praxisphasen aus. Noch deutlicher zeigt sich ihre Position im Rahmen der Einführung eines sogenannten Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, wo sie die Forderung nach mehr Praxisorientierung konstruktiv aufnimmt, dabei aber die curriculare Einbindung und Begleitung dieser Praxisphasen als entscheidendes Qualitätsmerkmal betont. Damit wird eine didaktisch-curriculare Frage ins Zentrum gerückt. Eine kompetenzorientierte Lehrkräftebildung ist hier aufgefordert, die konkreten gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der Praxis an Berufskollegs zu berücksichtigen.

Lehramtsübergreifende Standards für die Bildungswissenschaften, Standards für das fachwissenschaftliche Studium oder auch das Basiscurriculum für die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bieten wichtige Referenzpunkte, die Studiengänge vor Ort sind allerdings gefordert, die besonderen Herausforderungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen und in die konkrete Ausgestaltung der Studienangebote aufzunehmen. Gerade hier fehlt auf didaktisch-curricularer Ebene ein Diskurs. Die Strukturen vor Ort sind kaum einheitlich bezüglich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. den Didaktiken beruflicher Fachrichtungen. Diese Bereiche haben für die beruflichen Lehramtsstudiengänge in der Regel eine besondere Aufgabe, sind an den Standorten aber in sehr unterschiedlicher Form in die Lehre der Bildungswissenschaften eingebunden.

Wir möchten hierzu einen pointierten Beitrag leisten und unter Bezugnahme auf die besonderen Kompetenzanforderungen an das Lehramt für Berufskollegs eine berufs- und wirtschaftspädagogische Profilbildung des Lehramtsstudiums über eine Ausrichtung der Bildungswissenschaften an der Bildungsgangarbeit als berufsübergreifendes Konzept zur Profilierung des Studiengangs und der Fachdidaktik als Verbindung zwischen den bildungswissenschaftlichen Anforderungen und den fachwissenschaftlichen Angeboten aufzeigen. Hierzu können wir als gemeinsamen Referenzpunkt auf ein virtuelles Berufskolleg zurückgreifen. Auf dieser Basis werden wir eine zusammenführende Diskussion zur Gestaltung der Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen vornehmen.

2 Lehramt an Berufskollegs: Kompetenzanforderungen für angehende Lehrkräfte an Berufskollegs

2.1 Strukturen der Lehrkräftebildung und besondere Anforderungen für das Lehramt an Berufskollegs

Die Lehramtsausbildung wird in der Regel über zwei Phasen organisiert, das universitäre Studium als erste Phase und der Vorbereitungsdienst (Referendariat) als zweite Phase. Mit der Einführung des Praxissemesters im Rahmen des Masterstudiums in Nordrhein-Westfalen haben Lehramtsstudierende ein 10-semestriges Studium (6 Semester Bachelor/4 Masterstudium) und eine 18-monatige Ausbildungszeit in der zweiten Phase zu absolvieren. Zudem ist für das Lehramt an Berufskollegs eine einjährige praktische Tätigkeit in einem Berufsfeld nachzuweisen (vgl. hierzu auch bereits kritisch und mit Hinweisen zu einer notwendigen Flexibilität: Sloane, 2000). Diese fachpraktische Tätigkeit dient dabei der Zielsetzung, „die künftigen Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs mit den Lernorten und der Arbeitswelt der Schülerinnen und Schüler vertraut zu machen, auf die der Unterricht des Berufskollegs vorbereiten soll." (Runderlass „Fachpraktische Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs nach dem Lehrerausbildungsgesetz 2009", MSW NRW, 14. April 2013, Abs. 1)

Die Ausbildung kann in einer beruflichen Fachrichtung mit einem Unterrichtsfach, zwei beruflichen Fachrichtungen oder auch zwei Unterrichtsfächern studiert werden. Die Möglichkeit des Studiums von zwei Unterrichtsfächern ist mit der besonderen Herausforderung verbunden, dass die Festlegung auf eine berufliche Fachrichtung offenbleibt und damit das didaktische Konzept an beruflichen Schulen, das sich im Kern an Berufszuschnitten orientiert, kaum vorbereitet werden kann. Die lehramtsübergreifenden Strukturen und Standards sollen hier jedoch nicht weiter zur Diskussion gestellt bzw. für das Lehramt an Berufskollegs infrage gestellt werden. Festgestellt werden kann an dieser Stelle, dass die Besonderheiten des Berufskollegs in den Unterrichtsfächern und auch in den lehramtsübergreifenden bildungswissenschaftlichen Ansätzen kaum ausreichend Berücksichtigung finden können. Ebenso kann festgestellt werden, dass die Trennung zwischen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen den berufs- und wirtschaftspädagogischen Traditionen widerspricht. Vielmehr versteht sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem Selbstverständnis als profilgebendes Fach in der Ausbildung von Lehrkräften für das Berufskolleg. Wir vertreten hier den Standpunkt (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [Sektion BWP], 2003, 2014), dass die (fach-)didaktische Ausbildung aus dem bildungswissenschaftlichen Konzept der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus entwickelt werden sollte und nicht aus den jeweiligen Unterrichtsfächern. Hier stellen sich zwangsläufig besondere Anforderungen in Bezug auf die Fachdidaktiken für die allgemeinbildenden Fächer. Wie oben dargelegt, werden die berufsübergreifenden Fächer in den Bildungsgängen des Berufskollegs curricular anders strukturiert (vor dem Hintergrund der spezifischen An-

forderungen im Berufskolleg gestaltet) und sind in zum Teil anderen Vermittlungskontexten verankert.

Das bildungswissenschaftliche Profil des Lehramts an Berufskollegs kann von den Studierenden nicht immer vollständig rezipiert und aufgedeckt werden. Hier zeigt sich die Abgrenzung zwischen der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften als eine Herausforderung, da in durchaus unterschiedlichem Maße eine Bezugnahme auf die dargestellten Anforderungen des Berufskollegs sowie auf die spezifischen didaktischen, organisatorischen und berufsbezogenen Anforderungen an Lehrkräfte in der Lehrkräftebildung eröffnet werden kann. Aktuell sind Studierende des Lehramts am Berufskolleg nicht nur in fachwissenschaftlichen Modulen eine kleinere Studierendengruppe, sondern absolvieren auch die Fachdidaktiken oft in Gruppen, in denen Studierende anderer Schulformen dominieren (mit der bereits oben formulierten Problematik einer anderen Akzentuierung fachdidaktischer Fragen in der Praxis des Berufskollegs).

Die Professionalisierungswege in den Lehramtsstudiengängen sind durchaus unterschiedlich. Es existiert einerseits eine Studierendengruppe, die sich bereits vor dem Bachelorstudium für das Lehramt an Berufskollegs entscheidet und grundständig bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile studiert. In Bezug auf diese Gruppe kann festgestellt werden, dass die Übergänge in den Master verbessert werden können bzw. zu prüfen ist, ob Studienwechsel und -abbrüche ausreichend reflektiert werden können. Daneben kann in den affinen Richtungen festgestellt werden, dass viele Studierende erst im Verlauf des Bachelorstudiums oder nach dem Bachelorabschluss die Möglichkeit erkennen, als Lehrkraft am Berufskolleg zu unterrichten. Dies erfordert ein Nachholen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studieninhalte und den Aufbau eines ordnungsgemäßen Studiums in verkürzten zeitlichen Zyklen.

Das Ausbildungskonzept für das Lehramt an Berufskollegs bedarf einer Ausrichtung an den besonderen berufspädagogischen Herausforderungen in den Bildungsgängen des Berufskollegs.[1] Die lehramtsübergreifenden Strukturen sind mit der Gefahr verbunden, dass die drei Säulen erstes und zweites Unterrichtsfach/berufliche Fachrichtung und Bildungswissenschaften eigenständige und voneinander unabhängige Ausbildungsstrukturen entwickeln, die sich an den jeweiligen fachlichen Anforderungen bzw. bildungswissenschaftlichen Fragen ausrichten. Dies kann zumindest für das Lehramt an Berufskollegs zu einer fragmentierten Ausbildung zwischen beruflicher Fachrichtung, Unterrichtsfach und Bildungswissenschaften beitragen und ein Nebeneinander der Ausbildungsbereiche verstärken. Die Bildungsarbeit im Berufskolleg erfordert es im Gegensatz hierzu, die Perspektiven der Fächer und beruflichen Fachrichtungen auf Handlungen in beruflichen Tätigkeitsfeldern auszurichten und in gewisser Weise aufeinander zu beziehen. Genau dies ist in den Studienstrukturen des Berufskollegs zu verankern.

1 Dies gilt aus unserer Sicht in besonderer Weise für das Studium von zwei Unterrichtsfächern für das Lehramt an Berufskollegs.

2.2 Annäherungen an besondere Anforderungen für das Lehramt an Berufskollegs

Die Lehramtsstudiengänge folgen einheitlichen Standards, was sich in einer zweiphasigen Lehramtsausbildung, der Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern resp. beruflichen Fachrichtungen, gemeinsamen Entwicklungsperspektiven, wie z. B. Deutsch als Zweitsprache, einheitlichen Praxisphasen oder Berücksichtigung digitaler und inklusionsbezogener Kompetenzen zeigt.

Damit stellen sich für das Lehramt an Berufskollegs die generellen Herausforderungen der Lehramtsausbildung, wie z. B. die Abstimmung der ersten und zweiten Ausbildungsphase, die begrenzte Flexibilität und Möglichkeit zur Integration in die Studiengänge, die Fragmentierung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile und damit auch die Anforderungen an die Studierenden, sich auf unterschiedliche Fach- und Studienkulturen einzustellen, ohne dass diese ausreichend berücksichtigt werden können.

Wir möchten hier in einem ersten allgemeinen Zugang die Besonderheiten des Lehramts an Berufskollegs hervorheben und darauf bezogen besondere Kompetenzanforderungen (Kunter et al., 2011; Wilbers, 2012; Sänger, 2025) aufnehmen, die im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zu berücksichtigen sind. Strukturell zeigt sich das Berufskolleg als eine Schulform, die verschiedene Typen von Bildungsgängen vereint, aus denen sich jeweils besondere Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte ergeben. Vereinfachend können die folgenden Bildungsgänge differenziert werden:

Das Berufskolleg wird in der öffentlichen Wahrnehmung häufig auf die duale Ausbildung und damit die klassische Berufsschule reduziert und dabei auf den Theorieanteil reduziert. Entgegen dieser öffentlichen Wahrnehmung zeigt sich das Berufskolleg als eine Schulform der Sekundarstufe II mit einem breit gefächerten Bildungsangebot, welches berufliche Aus- und Weiterbildungsabschlüsse, Kenntnisse und Fertigkeiten mit allgemeinbildenden Abschlüssen verbindet. Lehrkräfte an Berufskollegs sind damit gefordert, in sehr unterschiedlichen Bildungsgängen und damit auch Bildungskonzepten zu unterrichten. Die Bildungsgänge können in die Schwerpunkte Bildungsgänge des dualen Systems, vollzeitschulische Bildungsgänge, Bildungsgänge im Übergang von Schule-Beruf und berufliche Weiterbildungsangebote differenziert werden.

Bildungsgänge des dualen Systems

Die Bildungsgänge des dualen Systems werden in Teilzeit- und Vollzeitform (Blockunterricht) angeboten. Die Lehrpläne sind seit Mitte der 1990er-Jahre in Form von Lernfeldcurricula strukturiert, d. h., sie orientieren sich nicht an Fächern, sondern an beruflichen Handlungsfeldern. Ein dualer Bildungsgang findet in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben statt. Die dort geltenden Ausbildungsordnungen sind bundeseinheitlich geregelt und werden von den Sozialpartnern entwickelt. Die Kontrolle erfolgt über zuständige Stellen i. S. d. BBiG. In der Praxis sind das die Kammern. Für die beruflichen Schulen stellen sich insbesondere Anforderungen an die Lernortkoopera-

tion mit dem Betrieb, die Abstimmung mit den Kammern und im Rahmen der Digitalisierung verstärkt Fragen der Kooperation zwischen verschiedenen Berufskollegs. Der berufliche Unterricht erfolgt in sogenannten Lernfeldern und richtet sich an beruflichen Handlungsfeldern aus. Zielkategorie ist im Zusammenspiel mit den betrieblichen Ausbildungsinhalten die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Dies bedeutet für Lehrende an Berufskollegs, dass sie dem Wandel der Arbeits- und Berufswelt gerecht werden müssen und sie veränderte Kompetenzanforderungen in den Berufen berücksichtigen und auf den Unterricht in neuen Berufsfeldern vorbereitet sein sollten. Die Herausforderungen für angehende Lehrkräfte sollen an zwei kurzen Beispielen verdeutlicht werden:

(1) Studierende mit einer beruflichen Ausbildung haben oftmals die Erwartung, dass sie zukünftig in ihrem Ausbildungsberuf unterrichten. Im Verlauf des Studiums stellen sie fest, dass dies eher eine unwahrscheinliche Möglichkeit ist, da einerseits viele Studierende vergleichbare Ausbildungen haben (z. B. Bankkaufmann/-frau; Industriekaufmann/-frau), die Ausbildendenzahlen in diesen Berufen sich verändern können und die Berufsbilder selbst deutlichen Veränderungen unterliegen.

(2) Das Lehramt an Berufskollegs in NRW lässt das Studium von zwei Unterrichtsfächern zu. Dies ist aus unserer Sicht insofern bedenklich, da der erforderliche berufliche Hintergrund/Bezugspunkt im Studium nur rudimentär entwickelt wird. Gleichermaßen bietet dies eine hohe Flexibilität für den Einsatz in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern, erfordert dann aber genau von angehenden Lehrkräften eine Einarbeitung in die besonderen Anforderungen des Lehrens in diesen Berufsfeldern. Zusammenführend kann festgestellt werden, dass die dualen Ausbildungsgänge in besonderer Weise die Erschließung beruflicher Tätigkeitsfelder erfordern und mit Transformationen in der Arbeitswelt konfrontiert werden.

Bildungsgänge des Übergangssystems/ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge

Diese Bildungsgänge sollen einen Einstieg in eine berufliche Ausbildung ermöglichen. Dabei steht die Entwicklung einer Ausbildungseignung und -reife in Verbindung mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Zentrum der Bildungsgänge. NRW hat im Rahmen der Berufsschule ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge eingerichtet. Bildungsgänge der Berufsfachschule (Typ B) stehen zunehmend vor ähnlichen Herausforderungen. Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen sind in der Regel mit besonderen Schwierigkeiten in schulischen Bildungsprozessen, dem Übergang in eine berufliche Ausbildung oder dem Erwerb schulischer Abschlüsse konfrontiert. Diese Gruppe ist ausgesprochen heterogen und zeichnet sich durch spezifische individuelle Herausforderungen und Problemlagen aus. Die Ausbildungsvorbereitung fängt hier in gewisser Weise Probleme der anderen Bildungsbereiche auf, auf der einen Seite die ausreichende Qualifizierung von Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem und auf der anderen Seite die begrenzte Aufnahmefähigkeit des beruflichen Bildungssystems. Damit stellt sich die besondere Herausforderung im Umgang mit leistungsschwächeren Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Voraussetzungen (Frehe & Kremer, 2017; Kremer, 2017b; Frehe-Halliwell & Kremer, 2025; Sloane et al., 2020; Kremer & Beutner, 2015).

Dementsprechend stellen sich in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen zunehmend sozial- und sonderpädagogische Herausforderungen, individueller Förderbedarf, die Zusammenarbeit von Lehrenden in multiprofessionellen Teams, aber auch die Vorbereitung junger Menschen auf Transformationsbewegungen in der Gesellschaft. Die besonderen Herausforderungen der Zielgruppe und die Gestaltungsspielräume der Bildungsgänge erfordern eine schulspezifische Entwicklung der Bildungsgänge. Insgesamt stellen wir uns hier die Frage, inwiefern angehende Lehrkräfte – vergleichbar zu den bestehenden kleinen beruflichen Fachrichtungen – spezifisch auf diesen Bildungsbereich vorzubereiten sind.

Vollzeitschulische Bildungsgänge

Vollzeitschulische Bildungsgänge verbinden berufliche Qualifikationen, Kenntnisse und Fertigkeiten und allgemeinbildende Abschlüsse in unterschiedlichen Formen. Prinzipiell können am Berufskolleg alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden. Bildungsgänge wie die Höhere Berufsfachschule oder das berufliche Gymnasium kombinieren berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Erwerb der Fachhochschul- und allgemeinen Hochschulreife. Für viele Jugendliche bieten diese Bildungsgänge die Möglichkeit, die eigenen Chancen und Perspektiven auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, aber auch ein Studium aufzunehmen. Genau genommen weisen diese Bildungsgänge viele Spezifika und Besonderheiten auf. Die Höhere Berufsfachschule ist so mit dem Erwerb der Fachhochschulreife verbunden und wird von vielen Jugendlichen als Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung besucht. Andere Bildungsgänge verschränken schulische Ausbildungen und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Gerade im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen und der Sozialpädagogik sind diese Formen, etwa mit der Erzieher:innenausbildung, verbreitet. Lehrende sind in vollzeitschulischen Bildungsgängen aufgefordert, den Erwerb beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten bzw. Qualifizierungen mit den Anforderungen allgemeinbildender Abschlüsse zu verschränken. Darüber hinaus müssen sie auch über die Bildungskonzepte individuelle Entwicklungsziele und Perspektiven für die Jugendlichen ermöglichen. Eine Herausforderung besteht auch darin, mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen umzugehen und diese in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen.

Weiterbildungen in Fachschulen

Neben den Angeboten zur beruflichen Ausbildung können berufsbildende Schulen im Rahmen von Fachschulen Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, die teils vollzeitschulisch, vielfach aber auch berufsbegleitend angeboten werden (zu Anforderungen im Kontext digitaler Transformation: Kremer & Rüsing, 2019). Auch hier können sich die Bildungsangebote nach Berufsfeldern deutlich unterscheiden. Die bereits genannte Erzieher:innenausbildung kann auch als Weiterbildung in der Fachschule im Rahmen eines vollzeitschulischen Bildungsgangs erfolgen. Damit hat sie in gewisser Weise den Charakter einer beruflichen Ausbildung mit besonderen Voraussetzungen. Daneben finden sich in Fachschulen berufliche Weiterbildungsgänge, die vielfach berufsbegleitend angeboten werden. Zielgruppe sind hier u. a. junge Fach- und Führungskräfte

mit einer beruflichen Ausbildung, die eine vertiefte, erweiterte Qualifizierung anstreben. Bildungsgänge der Fachschulen sind im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf Stufe 6 angesiedelt. Für Lehrkräfte ergeben sich daraus hohe fachliche Anforderungen mit einer Zielgruppe, die sehr spezifische berufliche Erfahrungen (z. B. Einbindung in Transformationsprozesse in Unternehmen) einbringen kann und ggf. den Kompetenzerwerb in der Fachschule mit der eigenen beruflichen Tätigkeit verbinden muss.

Berufskollegs unterscheiden sich dementsprechend nach ihrem Bildungsangebot in den beruflichen Fachrichtungen und können sehr unterschiedlich profiliert sein. Alle Bildungsgänge verschränken berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten und/oder Qualifikationen mit allgemeinen Bildungsgegenständen und -abschlüssen. Berufliche Handlungszusammenhänge sind hier Zielgröße der Bildungsarbeit und gleichermaßen auch im methodischen Sinn vielfach ein neuer Lern- und Erfahrungsraum für Entwicklungsprozesse der Jugendlichen. Über alle Bildungsgänge müssen die Anforderungen beruflicher und berufsschulischer Praxis berücksichtigt werden.

Die Bildungspläne der Bildungsgänge am Berufskolleg folgen einer systemkoordinierten Curriculumentwicklung über die Bestimmung von bildungsgangübergreifenden Handlungsfeldern und einer darauf bezogenen Zuordnung der Fach- und Berufsbereiche. Damit gewinnen die Ausrichtung an Handlungsfeldern und eine Adaption des Lernfeldkonzepts in allen Bildungsgängen an Bedeutung und alle Unterrichtsvorgaben werden nach einem einheitlichen System aus Anforderungssituationen und zugehörigen kompetenzorientiert formulierten Zielen beschrieben.

2.3 Zusammenführende Überlegungen: Bildungsgangarbeit und Lehren an Berufskollegs

Die Lehrtätigkeit am Berufskolleg ist durch eine potenzielle Beteiligung in sehr unterschiedlichen Bildungsgängen mit diversen Zielgruppen und Bildungszielen und durch die Vielschichtigkeit der beruflichen Fachrichtungen gekennzeichnet. Lehrkräfte müssen auf die Bildungsarbeit in den unterschiedlichen Säulen beruflicher Bildung (die hier nur sehr grob skizziert wurden) ebenso vorbereitet sein wie in unterschiedlichen beruflichen Ausbildungsbereichen, in denen sie eingesetzt werden können. Die Lernbereiche, ihre Fächer und Lernfelder tragen in den Bildungsgängen gemeinsam zur Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz bei (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK], 2021; Weyland, Wittmann & Kaufhold, 2023), wobei auch die Vermittlung transversaler Kompetenzen eine Rolle spielt (Beutner & Lüttke, 2025). Dieser Bildungsanspruch erfordert für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, dass sie neben der schulischen Praxis in den verschiedenen Bildungsgängen die zukünftigen Praxisfelder der Lernenden mitberücksichtigen müssen. Ein solches Vorgehen erfordert, dass Entwicklungen in den beruflichen Tätigkeitsfeldern verfolgt werden, Transformationen in der Arbeitswelt (Hammermann, Rinke, Schmidt et al., 2021) in schulischen Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen sind. Dies zeigt sich in besonderer Form in der Relevanz von Berufen, der Veränderung von Berufsprofilen und der Einrichtung der Ausbildungsberufe. Auch sind in dualen Ausbildungskonzep-

ten entsprechende Veränderungen in den Qualifizierungswegen festzustellen. Trotz der Differenzierung der Bildungswege und dem Versuch einer zumindest partiellen Homogenisierung der Eingangsvoraussetzungen zeigt sich in allen Bildungsgängen eine zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, was u. a. zu sehr unterschiedlichen Bildungsvorstellungen führt. Beispielsweise werden berufliche Gymnasien einerseits mit dem Anspruch besucht, die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, ggf. mit der Perspektive auf einen dualen Studienplatz; andererseits zielen sie auf die Aufnahme eines Studiums oder sind mit individuellen Orientierungsprozessen verbunden.

Sloane (2007) folgend handelt es sich bei der Bildungsgangarbeit um die „didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen" (S. 482). Damit wird betont, dass die Tätigkeit von Lehrkräften an Berufskollegs nicht nur die Unterrichtsarbeit i. S. der Planung, Durchführung und Evaluation einzelner Unterrichtseinheiten umfasst, sondern auch auf die konzeptionelle Planung von Lehr-/Lernsequenzen über einen längeren Zeitraum hinweg. An den innerschulischen Arbeitsprozessen ansetzend, geht es konkret darum,

> „dass Lehrkräfte eine Analyse des Lehrplans vornehmen müssen (curriculare Analyse), eine didaktische Jahresplanung erarbeiten, den Lerngegenstand modellieren und sequenzieren, komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln und Evaluationsverfahren einsetzen, um sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden als auch den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen festzustellen" (Sloane 2007, S. 482).

Die notwendige Fokussierung auf den Bildungsgang und einer damit einhergehenden Bildungsgangarbeit erwächst dabei aus der Einführung des Lernfeldkonzepts und der damit verbundenen Herausforderung einer Verlagerung curricularer Aufgaben an die Schule. Das Prozessmodell nach Sloane (2007) bietet einen Ansatz zur innerschulischen Organisation, Planung und Gestaltung ebendieser Curriculumarbeit. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei der Bildungsgangarbeit um eine Curriculumrezeption bzw. -entwicklung handelt. Die folgende Abbildung 1 zeigt das Prozessmodell zur Bildungsgangarbeit:

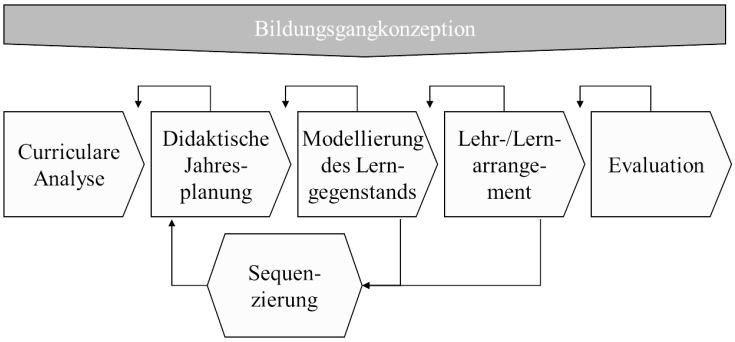


Abbildung 1: Prozessmodell der Bildungsgangarbeit (Quelle: Sloane, 2007, S. 482)

3 Lehramt an Berufskollegs – Paderborner Weg

3.1 Bildungsgangarbeit als berufspädagogische Profilierung des Studiums

Wie die Bestandsaufnahme zeigt, bereitet es erhebliche Probleme, den komplexen Herausforderungen des Lehramts an Berufskollegs gerecht zu werden. Denken und Handeln in Bildungsgangstrukturen rückt damit in das Zentrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität. Die Fachdidaktik kann hier als Bindeglied/Scharnier dienen, um einerseits den Anforderungen der Bildungsarbeit im Berufskolleg (Buschfeld, 2002; Beutner, 2014) und andererseits den fachlichen Bedarfen gerecht zu werden. Genau damit besteht dann auch die Möglichkeit, die dahinterliegenden unterschiedlichen Wissensformen zu adressieren, auf der einen Seite die am Berufsfeld orientierte Ausrichtung an berufsförmigem Wissen und der entsprechenden curricularen Konzeption und auf der anderen Seite die fachwissenschaftlichen Strukturen in den universitären Fachdisziplinen. Berufliche Handlungsfelder zeichnen sich dadurch aus, dass Handeln den Zugriff auf Wissen aus unterschiedlichen Fächern und Themengebieten erfordert und sich dann auch (u. a. im Rahmen des Lernens in Lernfeldern) die Frage stellt, auf welches Wissen in der jeweiligen Lernsituation zugegriffen werden soll und wann das Handeln als kompetent eingestuft werden kann.

Die Ausrichtung auf die Schulform des Berufskollegs, die darin verankerten Bildungsgänge und eine Didaktik, die das Zusammenspiel der Lernbereiche erfordert, ist Basis für eine Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs und deshalb qualitativ zu verbessern. Die Bildungswissenschaft resp. die Berufspädagogik als Teil des bildungswissenschaftlichen Studiums soll eine profilbildende Rolle für die beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer erhalten und so auch für Studierende des Lehramts an Berufskollegs zugleich eine Orientierungsfunktion wahrnehmen (Sloane, 2004a; 2004b; zur Ausrichtung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge: Sektion BWP, 2003; 2014).

Die Universität Paderborn hat für das Lehramt an Berufskollegs einen Ansatz implementiert, der die didaktische Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs aus einem bildungswissenschaftlichen Ansatz heraus entwickelt und in der Berufspädagogik verankert ist. Dabei wird von einer beruflichen Didaktik ausgegangen, die sich in der Bildungsgangarbeit niederschlägt (Bildungsgangdidaktik). Die Berufspädagogik erfährt hierbei eine Zweiteilung in der Weise, dass zum einen die bildungstheoretischen und ordnungspolitischen Grundlagen beruflicher Bildung angesprochen werden und durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten vertieft werden, zum anderen wird die Bildungsgangarbeit als berufsübergreifendes Konzept eingeführt. Daneben wird die Fachdidaktik der beruflichen Fächer sowie der allgemeinbildenden Fächer als eigenständiger Bereich weitergeführt und kann sich an dem bildungswissenschaftlichen Angebot ausrichten.

Das lehramtsspezifische bildungswissenschaftliche Konzept ist auf die beruflichen Anforderungen des Lehrkräftehandelns, insbesondere in unterrichtlichen Situationen, ausgerichtet. Allerdings besteht für die Studierenden das zentrale Problem, eine Verbindung der Module aus den verschiedenen Bereichen herstellen zu müssen.

Anders ausgedrückt: In der klassischen, stark erziehungswissenschaftlich bzw. lernpsychologisch ausgerichteten Lesart der Bildungswissenschaften bleibt der Bezug zu den institutionellen Spezifika des Lehrens und Lernens am Berufskolleg (welche wir oben ausgeführt haben) weitgehend den Studierenden überlassen.

Mit unserer Studiengangkonzeption wird den Studierenden ein Referenzpunkt angeboten, das Studium auf die besonderen Anforderungen an das Lehramt für Berufskollegs auszurichten. Es stellt sich hier die Herausforderung, den fachwissenschaftlichen Logiken folgenden Wissenserwerb für die Gestaltung berufsförmiger Lehr- und Lernprozesse nutzbar zu machen. Die Paderborner Studiengangkonzeption kann hier über den berufsfachübergreifenden Zugang der Bildungsgangarbeit eine erste Sensibilisierung vornehmen und in den Fächern spezifische Ansätze zur Berücksichtigung der besonderen Angebote für das Lehramt an Berufskollegs eröffnen. Demgemäß gilt es einerseits Referenzpunkte zu schaffen, die eine Ausrichtung der Ausbildung in den beruflichen Fachrichtungen und Fächern an den besonderen Anforderungen des Berufskollegs eröffnen und den Studierenden einen Zugriff auf die Fachwissenschaften aus den Anforderungen des Lehrens und Lernens in den Bildungsgängen des Berufskollegs ermöglichen. Damit soll den Studierenden die Adaption fachwissenschaftlicher Wissensstrukturen angeboten und in den Fachdidaktiken verankert werden. Gerade hier sehen wir eine besondere Aufgabe für die beruflichen Fachdidaktiken bzw. die Fachdidaktiken der allgemeinbildenden Fächer. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern auf fachwissenschaftlicher Ebene besondere Angebote erforderlich sind.

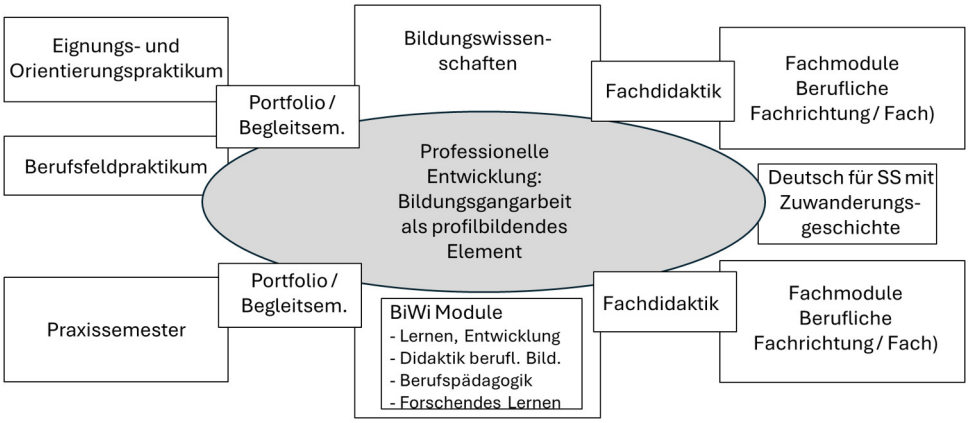


Abbildung 2: Berufspädagogisch orientierte Profilbildung des Lehramts an Berufskollegs (Quelle: eigene Darstellung)

Die Module können dann eine Individualisierung der Kompetenzentwicklung der Studierenden gewähren (reflexiver Kompetenzerwerb), die durch Portfolioarbeit und forschendes Lernen unterstützt werden kann. Organisatorisch soll dies über eine gemeinsame und institutionalisierte Plattform der Didaktiken (berufliche Fachrichtungen und Unterrichtsfächer) abgesichert werden.

3.2 Annäherung: Implementation und Studiengangentwicklung

Hierzu haben wir zunächst aus der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung mit einem *virtuellen Berufskolleg* einen modulübergreifenden Bezugspunkt hergestellt und das Studienkonzept entsprechend angepasst. Das virtuelle Berufskolleg richtet sich authentisch an realen Berufskollegs aus und wird als klassische Website mit einem öffentlichen und einem geschützten internen Bereich angeboten. Es enthält so im öffentlichen Teil den Zugang zu den verschiedenen Bildungsgängen, die Organisationsstruktur eines Berufskollegs oder im internen Bereich die Anlehnung an spezifische Entwicklungsfelder wie Arbeits- und Projektgruppen, z. B. zu Themen wie Künstliche Intelligenz, Berufs- und Studienorientierung oder den Bereich der Ausbildungskoordination (Jenert, Kremer, Kückmann et al., im Druck-a). Daraus können authentische Handlungssituationen für Lehrveranstaltungen abgeleitet oder eingebunden werden. Damit sollen die Studierenden über verschiedene Studienzusammenhänge an die institutionellen Strukturen des Berufskollegs herangeführt werden und gerade auch im Abgleich mit eigenen Praxiserfahrungen Einordnungen vornehmen können.

Abbildung 3: Startseite des Berufskollegs UPB. (Quelle: Jenert et al., im Druck-b)

Das virtuelle Berufskolleg ist als Bündelberufskolleg angelegt, damit kann der Zugriff für alle beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer eröffnet werden. Dabei ist das Berufskolleg entwicklungsoffen angelegt, kann z. B. Arbeiten zum Leitbild oder zum Bildungsgangkonzept durch Studierende aufnehmen und bietet Dozierenden die Möglichkeit, eigene Problemstellungen und Themengebiete einzubringen. Hier können wir in den Modulen und Lehrveranstaltungen auf authentische Problemstellungen auf Basis der gestaltungsorientierten Forschungs- und Entwicklungszusammenhänge zurückgreifen (Jenert, Kremer, Sänger, 2022; Jenert & Kremer, 2021; Emmler,

Kremer & Kückmann, 2024) und damit auch im Verständnis von Ulrike Weyland im Sinne eines Verständnisses forschenden Lernens vertiefende individuelle Studienangebote eröffnen, die über aufeinander bezogene Problemstellungen und systematisch begleitete Praxisphasen eine Professionalisierung in Bezug auf das Lehren an Berufskollegs eröffnen (Kremer, 2017a). Gerade Studierende sollen dadurch erfahren, dass sie sich als aktive Gestalter:innen von Bildungsprozessen im Handlungsfeld Schule verstehen und Bildungsgänge mitzugestalten sind. Damit zeigt sich das virtuelle Berufskolleg als eine Lern- und Entwicklungsumgebung, die im Rahmen der Studiengangentwicklung, aber auch durch die Studierenden aktiv weiterentwickelt werden kann.

Das virtuelle Berufskolleg wird so systematisch in das berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildungskonzept integriert und bietet im Sinne einer diskursiven Studiengangentwicklung (Gerholz & Sloane, 2013, 2016) zudem ein verbindendes Element zwischen einzelnen Modulen. Ziel ist es, dadurch einen kontinuierlichen Bezug zu den professionellen Handlungsfeldern im Kontext Schule zu integrieren. Dabei zeigt sich in den Wirtschaftswissenschaften aktuell die besondere Herausforderung, dass sich die fachwissenschaftlichen Angebote von den erforderlichen Wissensstrukturen in den Bildungsgängen am Berufskolleg entfernt haben, wobei sie nur sehr begrenzt eine ausreichende Basis zur Bewältigung der Anforderungen am Berufskolleg anbieten können. Hier erscheint es erforderlich, Studierende von Beginn des Studiums an die Adaption fachwissenschaftlichen Wissens an handlungsbezogene Bildungsansätze heranzuführen. Wir folgen hier nicht einem berufsfeldwissenschaftlichen Ansatz, da wir damit der Problematik des Wandels der Berufsfelder kaum begegnen können. Aber wir sehen die Notwendigkeit entsprechender Fähigkeiten zur Kopplung / Adaption der fachwissenschaftlichen Wissensstrukturen im Rahmen der Entwicklung von und dem Unterricht mit Lernsituationen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Implementation für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften.

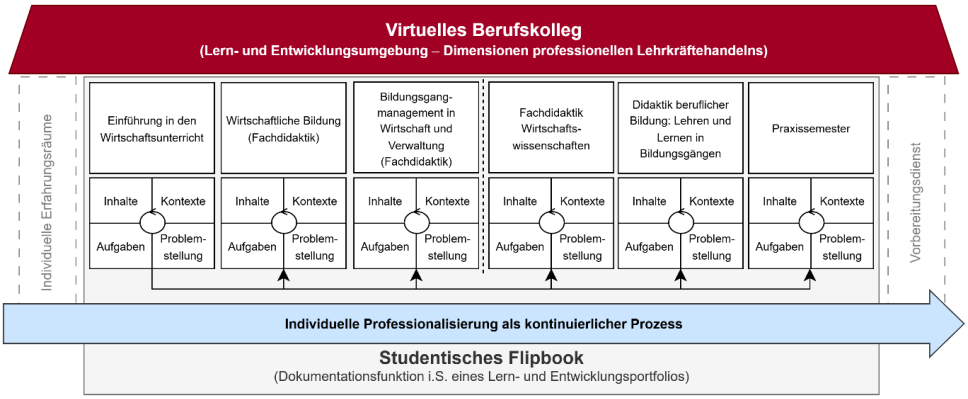


Abbildung 4: Die Einbettung des virtuellen Berufskollegs auf Studiengangebene (Quelle: Jenert et al., im Prozess)

4 Diskussion: Berufspädagogische Profilbildung des Studienangebots?!

Das bildungswissenschaftliche Studium in Verbindung mit der Fachdidaktik erhält in der integrativen Tradition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine profilbildende Funktion und soll den Studierenden im Rahmen ihrer individuellen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse einen Fokus auf das zukünftige Handlungsfeld eröffnen. Die Besonderheiten der jeweiligen fachwissenschaftlichen Angebote können über die Fachdidaktiken adressiert werden. Auch hier kann dann fachspezifisch eine besondere Anbindung an die Anforderungen des Lehramts an Berufskollegs erfolgen. Wir haben z. B. für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung sowohl auf Bachelor- als auch Masterebene spezifische fachwissenschaftliche Angebote für diese Zielgruppe geschaffen. Damit erkennen wir die besonderen Herausforderungen des Fachwissenserwerbs an, folgen jedoch nicht einem Ansatz, das fachwissenschaftliche Angebot einer sogenannten Berufsfeldwissenschaft anzubieten. Letztlich obliegt dies in unserem Studienansatz den jeweiligen Fächern. Es erscheint uns vielmehr bedeutsam, dass im Studiengangkonzept durchgängig die Möglichkeit besteht, die Module auf die besonderen Anforderungen des Berufskollegs und der Bildungsgänge des Berufskollegs auszurichten. Lehrende an Berufskollegs werden zunehmend aufgefordert, Wissensbestände auf berufliche Handlungsprobleme und -prozesse zu beziehen und die zugrundeliegenden Handlungsfelder und deren Anforderungen neu zu bestimmen. Gerade hier bietet die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. die in der Studienkonzeption verankerte Profilierung über Bildungsgangarbeit in der Verbindung von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik eine zentrale Aufgabe. Es wird aus unserer Sicht deutlich, dass hiermit eine komplexe Herausforderung verbunden ist, die nicht als additives Element an bestehende fachwissenschaftliche Studiengänge angeboten werden kann. Vielmehr erfordert die Implementation der Studienkonzeption eine diskursiv angelegte Studiengangarbeit, die vor dem Hintergrund der Gegebenheiten in den Fächern jeweils eine Ausrichtung auf das Studiengangprofil eröffnet. Gerade damit besteht auch die Möglichkeit, kooperativ angelegte Studienkonzepte zwischen HAWs und Universitäten im Sinne einer professionellen Entwicklung auszurichten. Dazu ist es erforderlich, dass das berufs- und wirtschaftspädagogische Studienangebot und somit die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Angebote universitär ausgerichtet sind und darüber eine Profilbildung ermöglicht wird. Eine qualitativ hochwertige und auf Professionalisierung ausgerichtete Lehrkräftebildung erfordert ein derartiges Fundament. Ziegler (2025) führt hier völlig zu Recht aus: „Um angehende Lehrpersonen zu professionalisieren, bedarf es weit mehr als lediglich Erfahrungen, womit die Landeshochschulrektorinnenkonferenz der HAW / FH ihre Befähigung“ (S. 4) zur eigenständigen Verantwortung für das Lehramt an Berufskollegs begründet. Eben diese schon fast naiven Positionierungen im Diskurs um die Lehrkräfteausbildung deuten bereits darauf hin, dass die Vielfalt der Bildungsgänge des Berufskollegs nicht in den Blick genommen werden. Kögler und Weyland (2025) weisen darauf hin, dass eine Absenkung oder Aufgabe von Standards kaum das rich-

tige Signal sein kann, um die Attraktivität der Lehrerbildung zu stärken. Vielmehr erscheint es uns erforderlich, die folgenden Handlungsfelder im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung systematisch und konsequent zu verfolgen:

(1) Konzeption und Implementation einer berufsfeldübergreifenden Bildungsgangdidaktik als profilbildendes Element in den Bildungswissenschaften,
(2) Anbindung der Fachdidaktik(en) an dieses berufspädagogische Ausbildungskonzept und Prüfung und Bezugnahme der fachwissenschaftlichen Ausbildung,
(3) Ausrichtung der Praxisphasen als Studienelement auf diesen Professionalisierungsansatz und
(4) Eröffnung individueller Studien- und Professionalisierungsverläufe.

Mit diesem Ansatz schaffen wir Anschlussmöglichkeiten für eine Weiterentwicklung kooperativer und institutionenübergreifender Studienkonzepte einerseits in Bezug auf die Kooperationsansätze mit HAWs, aber auch eine Integration mit der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Dies erfordert eine systematische diskursive Studiengangentwicklung, die die Ausbildungspotenziale der verschiedenen Bereiche in Bezug auf eine professionelle Entwicklung der Studierenden zusammenführt.

Genau hier schließen wir an eine Denkfigur an, die Ulrike Weyland dem Autorenteam Bayer, Carle & Wildt (1997) unter Bezugnahme auf Huber (1983) zur Gestaltung der Lehrkräftebildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person aufgenommen hat (Weyland, 2010; auch die Verortung der Lehrkräftebildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxiserfordernissen von Weyland & Kögler, 2025). Ulrike Weyland formuliert für ihre Untersuchung den theoretisch-konzeptionellen Bezugsrahmen in der folgenden Form:

> In Anknüpfung an diese Denkfigur entwickelt sich Lehrerbildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in der Interdependenz dieser Bezugssysteme, gleichzeitig richten sich Lehren und Lernen hieran aus. Dabei betonen die Autoren Bayer/Carle/Wildt den Eigensinn des jeweiligen Bezugssystems, verweisen zugleich aber auch auf die Wechselbeziehungen dieser Bezugssysteme (vgl. 1997, S. 8). Folglich umfasst Lehrerbildung ‚wissenschaftliches, praktisches, persönliches bzw. persönlich bedeutsames und in der Wechselbeziehung untereinander integratives Lernen' (ebd.) (Weyland, 2010, S. 163)

Wir haben diese Denkfigur in unseren Überlegungen mitgeführt und uns hier von Ulrike Weylands grundlegenden Arbeiten anregen lassen und die didaktisch-curriculare Entwicklung der Lehramtsausbildung aufgenommen.

Der Standort Paderborn gratuliert Ulrike Weyland ganz herzlich und freut sich über den weiteren Dialog zur Entwicklung der Lehrkräftebildung.

Literatur

Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996, S. 7–16). Leske und Budrich.

Beutner, M. (2014). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen: Praxisphasen und ihre Auswirkungen in der Bildungsgangarbeit. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder: Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 125–144). Eusl.

Beutner, M. & Lüttke, J.-P. (2025). Transversal skills in pedagogical settings: Empirical insights from quantitative and qualitative research.*IADIS – International Journal on WWW/Internet*, *23*(1), 69–85. https://www.iadisportal.org/ijwi/papers/2025230105.pdf (01.03.2026)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung_von_theorie_un-m_lehramtsstudium_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (01.03.2026)

Buschfeld, D. (2002). *Konditionen beruflicher Bildungsgänge: Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts*. Na.

Emmler, T., Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2024). Fachdidaktik zwischen den Welten: Reflexionen zur Gestaltung fachdidaktischer Studienelemente. In S. Lange, C. Porcher & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 507–520). wbv.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung: Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 237–256). wbv.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2025). Subjektorientierte Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung. In H.-H. Kremer, P. Frehe-Halliwell, D. Laubenstein & H. Kundisch (Hrsg.), *Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung. Selbstinszenierungspraktiken als subjektorientierter Zugang (aus-)bildungsbenachteiligter Jugendlicher* (S. 31–57). wbv.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven* (Working Paper Forschungsförderung No. 60). Hans-Böckler-Stiftung. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215990/1/hbs-fofoe-wp-060-2018.pdf (01.03.2026)

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2013). Studiengang- und Modulentwicklung: Aktuelle Herausforderungen und Potenziale zur forschungsorientierten Gestaltung. In K.-H. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln. Module gestalten: Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 5–28). Eusl.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_10

Hammermann, A., Rinke, T., Schmidt, J. & Stettes, O. (2021). *Veränderungs- und Transformationsprozesse am Arbeitsplatz: Kurzanalysen auf Basis von IAB-Betriebspanel, BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung und Sozio-oekonomischem Panel.* (Forschungsbericht, Bd. 580) Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/75707/ssoar-2021-hammermann_et_al-Veranderungs-_und_Transformationsprozesse_am_Arbeitsplatz.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2021-hammermann_et_al-Veranderungs-_und_Transformationsprozesse_am_Arbeitsplatz.pdf (01.03.2026)

Hochschulen NRW – Landesrektor_innenkonferenz der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften e. V. (2022, 3. Februar). *Stärken der HAWs bei Bewältigung des Lehrkräftemangels nutzen!: Landtagsanhörung zur Rolle der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen* [Pressemeldung]. https://haw-nrw.de/staerken-der-haws-bei-bewaeltigung-des-lehrkraeftemangels-nutzen/ (01.03.2026)

Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. Huber (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10) (S. 114–138). Klett-Cotta.

Jenert, T. & Kremer, H.-H. (2021). Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40,* 1–24. https://www.bwpat.de/ausgabe40/jenert_kremer_bwpat40.pdf(01.03.2026)

Jenert, T., Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sänger, N., Schmid, L. & Wilde, S. (im Druck-a). Professionelle Entwicklung für das Lehramt an Berufskollegs: Theoretische Analysen besonderer Kompetenzanforderungen und Konsequenzen für die Studienganggestaltung. In C. Vogelsang, L. Grotegut, J. Bruns, J. Riese & S. Fechner (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Konzeptionen, Herausforderungen & Forschungsperspektiven (Paderborner Beiträge zur Bildungsforschung und Lehrkräftebildung, Bd. 2).* Waxmann.

Jenert, T., Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sänger, N., Schmid, L. & Wilde, S. (im Druck-b). Kontextualisierung von Lehren und Lernen: Didaktische Einbettung und Implikationen eines virtuellen Berufskollegs zur Förderung von Professionalisierungsprozessen in der beruflichen Lehrkräftebildung. In: Wörld Wirtschaftspädagogik und Ökonomische Bildung. Lehrkräftebildung und Unterricht digital, bwp@ spezial.

Jenert, T., Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sänger, N., Schmid, L., Wilde, S. & Groß, D. (im Prozess): *Komplexität professionellen Lehrpersonenhandelns erfahrbar(er) machen?: Einblicke in die Konzeption, Durchführung und Evaluation eines reflexiven Begleitinstruments für Studierende im Rahmen des Projekts digiSAIL.* (Kompetenzzentren für digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Abschlussband). Na.

Jenert, T., Kremer, H.-H. & Sänger, N. (2022). Digitale Transformation der Berufs- und Arbeitswelt – Einblicke in die fachdidaktische Gestaltung der beruflichen Fachrichtung ‚Wirtschaft und Verwaltung'. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 43,* 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe43/jenert_etal_bwpat43.pdf (01.03.2026)

Kremer, H.-H. (2017a). Praxisphasen als Studienelement: Professionalisierung durch Forschendes Lernen. In J. Wang, X. Feng & J. Rützel (Hrsg.), *Berufsschullehrerbildung in der Volksrepublik China und in der Bundesrepublik Deutschland: Professionalisierung – Kompetenzen – Herausforderungen* (S. 157–181). Tongji University Press.

Kremer, H.-H. (2017b). Teaching under and in inequality in German Vocational Schools. In S. Natale & A. Libertella (Hrsg.), *Wealth Equity Dynamics: Economics and Education Challenges* (S. 47–67). Global Scholary Publications.

Kremer, H.-H. (im Druck). Lehren am Berufskolleg: Herausforderungen, Perspektiven und professionelle Entwicklung. In S. Pudenz, O. Schoell & M. Cleef (Hrsg.), *Festschrift zu 25 Jahre Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Wegspuren und Zukunftspfade* (S. 191–241). wbv.

Kremer, H.-H. & Beutner, M. (Hrsg.). (2015). *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung: Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig*. Eusl.

Kremer, H.-H. & Rüsing, P. (2019). Digitale Transformation: Rezeption aus Sicht der Akteure in der Fachschule am Berufskolleg, Berufsbildung. *Berufsbildung, 175*, 17–20.

Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2014). „… Lehrer sein dagegen sehr!" – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In N. Naeve-Stoß, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts (bwp@ Profil 3, S. 1–19)*. http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf (01.03.2026)

Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2017). „Quo vadis Wirtschaftspädagogik": Lehrerbildung für Berufskollegs zwischen akademischem Anspruch und Verwaltungslogiken. In C. Sureth-Sloane (Hrsg.), *Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn: Zeitzeugen geben Einblicke in den Werdegang ihrer Fakultät* (S. 248–262). wbv.

Kremer, H.-H. & Weyland, U. (2017). Praxissemester in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 206–214). Klinkhardt.

Kremer, H.-H. & Weyland, U. (2023). Zur aktuellen Entwicklung der Lehrer*innenbildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse. *Erziehungswissenschaft. 67,* 53–61. https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.06

Kultusministerkonferenz (2021*). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (01.03.2026)

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830974338

Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz, 43*, 65–83. https://doi.org/10.25656/01:8825

Lange, S., Porcher, C. & Trampe, K. (Hrsg.). (2024). *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland*. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763973743

Reinisch, H. (2003). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. In H. Merkens (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Diskussion* (S. 33–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80934-6_4

Sänger, N. (2025). *Digitale Kompetenzen für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung: Beiträge zur Modellierung, Messung und Förderung* [Dissertation, Universität Paderborn]. Universitätsbibliothek Paderborn. https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/7977817/full.pdf

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. DGfE. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (01.03.2026)

Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (01.03.2026)

Sloane, P. F. E. (2000). Lehrerausbildung zwischen Pädagogik und Fach: Ein fiktiver Dialog über die Möglichkeiten einer Professionalisierung der Lehrerbildung. In F. Bernard & B. Schröder (Hrsg.), *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel: Festschrift für Reinhard Bader (*S. 119–132). GAFB.

Sloane, P. F. E. (2004a). Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 350–369). Klinkhardt.

Sloane, P. F. E. (2004b). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 461–476). Klinkhardt.

Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen: Ein didaktischer Geschäftsprozess. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103*(4), 481–496.

Sloane, P. F. E. (2022). Vollmundige Alleskönner: Lehrerbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Was sie behaupten und doch nicht können! *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118*(2), 163–170. https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0007

Sloane, P. F. E., Daniel, D., Meier, K., Schwabl, F. & Volgmann, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen – Können die das überhaupt?: Gestaltung von Lernprozessen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen*. Eusl.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenzen (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://doi.org/10.25656/01:28059

Terhart, E. (2023). Lehrkräftemangel: Ein Kommentar zur gegenwärtigen Situation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41*(3), 435–445. https://doi.org/10.36950/bzl.41.3.2023.10361

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl.

Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *Berufsbildung, 75*(190), 23–26.

Weyland, U. & Kögler, K. (2025). Universitäre Lehrkräftebildung für berufliche Schulen – quo vadis? Ein Thesenpapier. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), *Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik* (bwp@ Profil 12, S. 1–16). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/weyland_koegler_profil12.pdf (01.03.2026)

Weyland, U., Wittmann, E. & Kaufhold, M. (2023). Herausforderungen in Bezug auf Konstrukt und Erfassbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 479–488). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_27

Wilbers, K. (2012). Entwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften berufsbildender Schulen für digitale Medien. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41*(3), 38–41.

Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen: Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114* (4), 578–608. https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0020

Ziegler, B. (2024). Wie der Stifterverband sich für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu engagieren meint. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 120*(4), 537–550. https://doi.org/10.25162/zbw-2024-0021

Wissenschaft – Praxis – Person wirtschaftsdidaktisch realisieren: Reflexion der wirtschaftsdidaktischen Sequenz in der Kölner Konzeption des Lehramts am Berufskolleg

Nicole Naeve-Stoss, Alina Dreyer

Zusammenfassung

Im Beitrag werden in Anlehnung an zentrale Bezugspunkte aus Ulrike Weylands Arbeiten Gestaltungsanforderungen an die universitäre Lehrer:innenbildung am Beispiel der wirtschaftsdidaktischen Sequenz im Studium Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln diskutiert. Dazu wird exemplarisch das Modul *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* vorgestellt.

Schlagworte: Universitäre Lehrer:innenbildung, Entwicklungspfade, Kölner Konzept Lehramt am Berufskolleg, wirtschaftsdidaktische Sequenz

Abstract

Based on key points from Ulrike Weyland's work, this article discusses design requirements for university teacher training using the example of the economics teaching sequence in the teacher training programme at vocational colleges at the University of Cologne. The module *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* is presented as an example.

Keywords: University teacher training, Development paths, Cologne concept for teaching at vocational colleges, economics teaching sequence

1 Vorbemerkung

Eine der Autorinnen lernte Ulrike Weyland noch während ihres Studiums an der Universität Hamburg kennen, als wir gemeinsam mit Tade Tramm über Fragen der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen diskutierten und dabei insbesondere auf das Element der Schulpraktischen Studien fokussierten. Damals – vor ungefähr 20 Jahren – erfuhren schulische Praxisphasen (erneut) eine besondere Aufmerksamkeit im bildungs- und hochschulpolitischen Diskurs. Im Zuge der Bologna-Reform und damit der Umgestaltung der universitären Phase der Lehrer:innenbildung erfolgte vielerorts neben der strukturellen Umstellung auf Bachelor-

und Masterstudiengänge eine curriculare Weiterentwicklung der Studienprogramme, deren offensichtlichste Ausprägung die Intensivierung der *Praxisbezüge* darstellte, und zwar vor allem in der Form einer Ausweitung schulischer Praxisphasen durch die Einführung von Praxissemestern.

Ich [NNS] erinnere mich noch gut an die Diskussionen über die Ausgestaltung der unterschiedlichen Konzepte zu Schulpraktischen Studien und auch über grundsätzlichere Fragen zur Professionalisierung von zukünftigen Lehrpersonen wie bspw.:

Welche Zielsetzungen werden mit dieser Form von Praxisbezug im Lehramtsstudium verfolgt? Welche Erwartungen verbinden sich mit ihnen, welchen Beitrag zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrpersonen können sie leisten, was können sie aber eben auch nicht leisten oder besser: Was sollten sie nicht leisten? Wie können theoriegeleitete und theoriebezogene Praxisanteile im Studium konzeptionell so verankert werden, dass sie einen sinnvollen Beitrag zur Professionalisierung entfalten können?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen bildete einen Kern der Arbeit von Ulrike Weyland in ganz unterschiedlichen Kontexten. Ihre Arbeiten in diesem Gegenstandsbereich prägen bestimmte Bezugspunkte, u. a. sind dies:

- der Anspruch an eine wissenschaftlich fundierte Lehrer:innenbildung und damit einhergehend an Schulpraktische Studien als Studienelement – eine Bezeichnung, die für Ulrike Weyland immer bedeutsam war, da „mit der Akzentsetzung auf Studien deren Hervorhebung als Studienelement und die Bedeutung einer curricularen Verzahnung mit fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen unterstrichen wird. Mit der Akzentsetzung auf Studienelement würde mit diesen ein spezifischer Professionalisierungsanspruch verbunden“ (Weyland, 2021, S. 24; ausführlich in Weyland, 2010);
- das Dreiecksgefüge von *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person*, über das der Anspruch theoretisch konkretisiert und weitergehend bestimmt wird, denn mit dieser Denkfigur werden die unterschiedlichen Perspektiven miteinander verbunden, die es in der Konzeption der Lehrer:innenbildung und von Schulpraktischen Studien zu berücksichtigen gilt, und zwar (1) eine erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft), (2) eine handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis) und (3) eine entwicklungsbezogene Perspektive (Person). Dazu Weyland: „Wenn mit Schulpraktischen Studien […] ein Beitrag zur Professionalisierung verknüpft wird und diese als Studienelement ausgewiesen werden, dann sollten diese primär einen Beitrag zur Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit (Bezugssystem Wissenschaft) sowie der Selbstreflexionsfähigkeit und persönlichen Weiterentwicklung (Bezugssystem Person) leisten, weniger jedoch auf die Ausbildung unterrichtspraktischer Fertigkeiten abzielen“ (Weyland, 2021, S. 24–25; ausführlich in Weyland, 2010);
- das Konzept des Forschenden Lernens als ein hochschuldidaktisches Format, das dazu beitragen kann, dass Studierende eine „Bereitschaft zur Distanznahme und kritisch-reflexive sowie theorieorientierte Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht [entwickeln], verbunden mit der Zielsetzung, sich später innovativ an Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beteiligen“ (Weyland, 2021, S. 25).

Dass ich mich mit Ulrike Weyland über viele Jahre hinweg nicht nur fachlich, sondern auch beruflich verbunden fühle, ist vor diesem Hintergrund kein Zufall. Uns eint ein ähnlicher Anspruch an eine wissenschaftlich fundierte universitäre Lehrer:innenbildung. Die skizzierten Bezugspunkte haben insofern auch meine Arbeit an meinen bisherigen Standorten geprägt – und prägen sie bis heute.

Wir möchten den Beitrag nutzen, um das Kölner Lehrer:innenbildungskonzept für das Lehramt an Berufskollegs darzustellen und angesichts dieser Bezugspunkte zu reflektieren. Dazu werden zentrale theoretische und konzeptionelle Ausgangspunkte einer wissenschaftlich fundierten universitären Lehrer:innenbildung entfaltet (Kapitel 2). Darauf aufbauend wird das Kölner Lehrer:innenbildungskonzept skizziert und die wirtschaftsdidaktische Sequenz als profilbildendes Element eingeordnet. Exemplarisch wird anschließend das Modul *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie diese Bezugspunkte in der konkreten Modulgestaltung aufgegriffen und im Sinne eines reflexiven Professionalisierungsprozesses umgesetzt werden können (Kapitel 3).

2 Ausgangspunkte

2.1 Zieldimensionen einer universitären Lehrer:innenbildung

Mit Ulrike Weyland verbindet uns der Anspruch an eine wissenschaftlich fundierte Lehrer:innenausbildung mit dem Ziel, die zukünftigen Lehrer:innen für ein professionelles und verantwortliches Handeln im pädagogischen Handlungsfeld *Berufsbildung*, insbesondere Schule, zu befähigen, so wie es im Leitbild berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität zum Ausdruck kommt (vgl. z. B. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2003; vgl. auch Tramm, 2007; Tramm & Naeve, 2010; Naeve-Stoß, 2013). Dabei haben es Lehrer:innen in ihrem schulischen Handlungsfeld mit komplexen und dynamischen Situationen zu tun. Und von ihnen wird erwartet, „dass sie sich flexibel auf ständig wechselnde Bedingungen einstellen und adaptiv handeln können, und dies in einem Feld, wo es selten eine richtige Lösung, sondern in der Regel mehrere Alternativen gibt, deren Bewertung nicht zuletzt von der subjektiven Interpretation einer Situation durch den Handelnden abhängig ist“ (Reusser, 2005, S. 175).

Damit Lehrer:innen ihre berufliche Tätigkeit in diesem Sinne ausüben können, bedarf es

- *erstens* eines spezifischen *differenzierten und integrierten* Wissens und Könnens,
- *zweitens* der Entwicklung einer *(selbst-)kritisch-experimentellen Haltung* und der *Bereitschaft zu reflexiver Praxis* sowie
- *drittens* der Herausbildung eines *pädagogischen Ethos* und einer *balancierenden Identität*.

Mit diesen drei Dimensionen verbindet sich eine komplexe und zunächst einmal relativ abstrakte Zielvorstellung, für die es mit Blick auf das Tätigkeitsfeld von Lehrer:innen an Berufskollegs eine inhaltliche Spezifizierung braucht, auf die wir hier

nicht im Detail eingehen können (siehe hierfür vertiefend z. B. Tramm, 2007; Tramm & Naeve, 2010). An dieser Stelle jedoch so viel: Hinsichtlich dieser Zielformulierung erscheint es in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung – neben dem Erwerb fachwissenschaftlicher sowie (fach-)didaktischer Kompetenzen – vor allem notwendig, die Entwicklung einer (selbst-)kritisch-experimentellen Haltung und Bereitschaft zu fördern. Diese Haltung und Bereitschaft sind erforderlich, um die zukünftigen Lehrkräfte dazu zu befähigen, im späteren Berufsleben das eigene professionelle Wissen und Können stets weiterzuentwickeln, wobei es insbesondere darum gehen sollte, die eigenen Erfahrungen im und mit dem Praxisfeld mit den Erfahrungen anderer, vor allem aber mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung, in Beziehung zu setzen. Einen weiteren zentralen Bezugspunkt für die Weiterentwicklung stellen gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen dar und die Reflexion darüber, welche Konsequenzen daraus für die eigene Professionalisierung resultieren.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung stehen die Akteur:innen in der Lehrer:innenbildung vor der Frage, *wie* die Lehrer:innenausbildung im Rahmen der universitären ersten Phase erfolgen und *womit* sich Lehramtsstudierende auseinandersetzen sollten. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist danach zu fragen, mit welchen Aspekten (Anforderungen, Problemen, Konflikten, Widersprüchen) des Lehrer:innenberufs und seiner wissenschaftlichen Grundlagen sich Studierende praxisbezogen, reflexiv und theoriegeleitet auseinandersetzen sollen. Und unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten ist danach zu fragen, wie die Professionalisierungsprozesse zu gestalten sind.

Angesichts der Fragen nach dem *Was* und dem *Wie* spielt für uns die „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (Bayer et al., 1997; Weyland, 2010) eine zentrale Rolle, auf die wir im Folgenden eingehen.

2.2 Bezugspunkte der universitären Lehrer:innenbildung

Eine derart flexible Handlungskompetenz kann nicht allein durch einen systematischen Wissensaufbau entwickelt werden und schon gar nicht in klassischen akademischen Lehr-Lernformaten wie Vorlesungen, Referate-Seminaren oder Tutorien und Übungen. Sie können auch nicht theoretisch gelehrt werden, weshalb sich die Frage stellt, wie die universitäre Lehrer:innenbildung insgesamt sowie einzelne Studienelemente (Schulpraktische Studien, (fach-)didaktische Module, fachwissenschaftliche Module) so gestaltet werden können, dass sie über eine reine Wissensvermittlung hinausgehen und reflexive, professionsbezogene Entwicklungsprozesse tatsächlich unterstützen. Erforderlich erscheint ein Bezugssystem, das nicht Inhalte oder Formate isoliert betrachtet, sondern systematisch danach fragt, welche Bezüge zwischen wissenschaftlichem Wissen, beruflicher Praxis und personaler Entwicklung im Professionalisierungsprozess angelegt werden. Einen solchen theoretischen Orientierungsrahmen bietet die von Bayer et al. (1997) entwickelte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“, die Lehrer:innenbildung als Lernen im Spannungsfeld dreier Bezugssysteme konzeptualisiert.

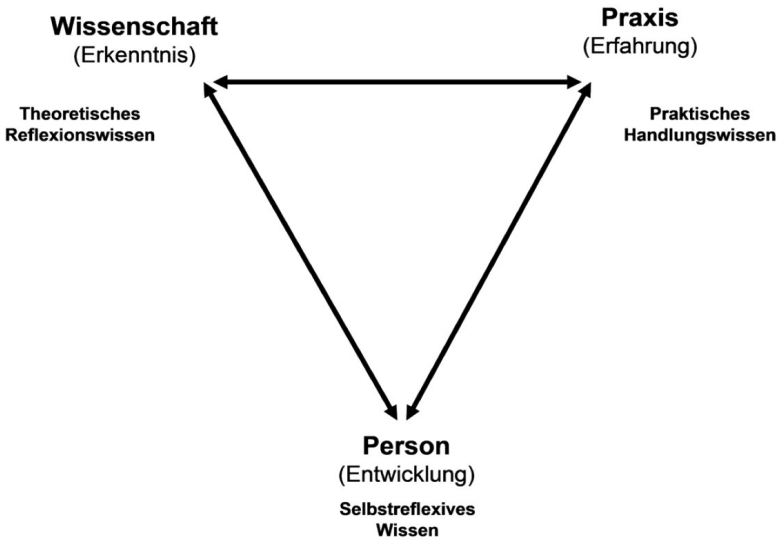


Abbildung 1: Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung in der Modifikation von Ulrike Weyland (Quelle: Weyland, 2021, S. 25)

Mit dieser Denkfigur von *Wissenschaft – Praxis – Person* werden drei Bezugssysteme angesprochen, denen jeweils ein Eigensinn innewohnt: *Wissenschaft* zielt auf Erkenntnisgewinn, Urteilsfähigkeit und theoriegeleitete Reflexion, *Praxis* ist durch situative Handlungsanforderungen, normative Rahmungen und konventionalisierte Regeln geprägt und *Person* verweist auf biografische Entwicklung, Identitätsbildung, Selbstreflexion und personale Autonomie (Bayer et al., 1997; Weyland 2021). Professionalisierung entsteht aber eben nicht durch die Dominanz eines einzelnen Bezugssystems, sondern durch das bewusste, zielgerichtete und integrierte In-Beziehung-Setzen.

Über diesen übergeordneten Anspruch hinaus eignet sich die Denkfigur auch als Bezugsrahmen für die Gestaltung einzelner Studienelemente. So hat Ulrike Weyland diese Denkfigur insbesondere auf die Schulpraktischen Studien bezogen (siehe z. B. Weyland, 2010, 2014, 2021).

Die Denkfigur lässt sich über Schulpraktische Studien hinaus auch fruchtbar machen für die Gestaltung von Modulen, in die mittelbare Praxisbezüge zu integrieren wären. Dadurch können auch hier Lerngelegenheiten so angelegt werden, dass sie nicht allein der Vermittlung von Wissen dienen, sondern systematisch auf die Relationierung von wissenschaftlichen Konzepten, antizipierten oder rekonstruierten Praxissituationen und personalen Deutungs- und Entwicklungsperspektiven zielen. Die Denkfigur ermöglicht es damit, Module als Beiträge zu einem integrierten, reflexiven Professionalisierungsprozess zu konzipieren.

Und sie ermöglicht eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit der immerwährenden Frage von Studierenden, was wissenschaftliches Wissen für angehende Lehrer:innen leisten kann und soll. Ein Ziel der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen kann darin gesehen werden, „das praktische Handeln in pädagogi-

schen Situationen verlässlich zu leiten“ (König & Zedler, 2007, S. 241). Aber eben nicht in dem Sinne, dass wissenschaftliche Theorien eine Art Handwerkszeug darstellen, um situationsadäquate und passgenaue, konkrete Regeln, Anweisungen oder auch Rezepte für die Lösung von ganz praktischen Problemen und Fragen hinsichtlich spezifischer Tätigkeiten im Lehrer:innenberuf zu liefern. *Verlässlich zu leiten* bedeutet nicht, dass wissenschaftliche Theorien dem/der Praktiker:in sagen könnten, was er oder sie in bestimmten Situationen *konkret* tun solle, wie er oder sie zu handeln habe. Wissenschaftliches Wissen kann und will der (pädagogischen) Praxis keine Rezepte liefern, sondern es will helfen, *aufzuklären* über Voraussetzungen. Es will helfen, Situationen und Phänomene differenzierter wahrzunehmen und zu verstehen sowie *mögliche* Lösungen für Probleme eben dieser (pädagogischen) Praxis herauszuarbeiten.

In diesem Sinne geht es in der und über die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen darum, Situationen *differenzierter wahrzunehmen*, *alternative Deutungs- und Interpretationsmöglichkeiten* aufzuzeigen, *alternative Ziele* zu benennen und/oder *alternative Handlungsmöglichkeiten* vorzuschlagen (König & Zedler, 2007) und seine eigenen Vorstellungen und subjektiven Theorien kritisch zu hinterfragen – Wissenschaft, Praxis und Person also zueinander und miteinander in Beziehung zu setzen.

2.3 Zum Konzept des problemorientierten Lernens

Für diese Art und Weise der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen bietet sich u. a. das *problemorientierte Lernen* an. Die Kernidee besteht darin, das Lernen von Studierenden im Sinne des Problemlösens zu gestalten. Demzufolge gilt es, (subjektiv) bedeutsame, *authentische* Probleme ins Zentrum der studentischen Auseinandersetzung zu stellen und diese zum Ausgangspunkt der Lernprozesse zu machen. Die Gründe dafür sind vielfältig und im (hochschul-)didaktischen Diskurs breit rezipiert. Um nur einige zu nennen (Naeve-Stoß & Büker, 2019):

- Problemorientiertes Lernen gilt hinsichtlich seiner lernpsychologischen Tiefenstruktur als die auf transferierbares Wissen zielende Lernform schlechthin. Es erscheint geeignet, die häufig thematisierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden (vgl. etwa Aebli, 1983; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, Reusser, 2005).
- Ansätzen problemorientierten Lernens wird das Potenzial zugeschrieben, für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, in denen die Handelnden komplexe und durchaus schlecht strukturierte Handlungsprobleme zu bewältigen haben, „zu deren Lösung der Abruf von einfachen Routinen und Faktenwissen nicht ausreicht, sondern wozu die kreative Verbindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen mit der Erarbeitung von neuem Wissen notwendig ist“ (Reusser, 2005, S. 161).
- Problemorientiertes Lernen kann die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Studierenden fördern, weil sie in viele lernrelevante Entscheidungen einbezogen werden *können*. Diese Form der Partizipation und Mitbestimmung erscheint einerseits mit Blick auf den Diskurs zum personalisierten Lernen (Euler,

2017) bedeutsam. Andererseits ist es wohl gerade in der Lehrer:innenausbildung in doppeltem Sinne angebracht: So sollte es erstens darum gehen, die künftigen Lehrpersonen selbst zu professionellem Problemlösen zu befähigen, und zweitens sollten sie in die Lage versetzt werden, ihren Schüler:innen einen problemorientierten Unterricht zu ermöglichen.

Eine Akzentuierung und Gestaltung universitärer Lehrveranstaltungen, in denen Studierende Lernaktivitäten und Lernprozesse im Sinne des problemorientierten Lernens vollziehen, erfordert *sinngebende, realitätsnahe und authentische komplexe Probleme, die für pädagogisches und didaktisches Denken sowie für das künftige berufliche Handeln repräsentativ* sind.

Wenn Probleme abstrakt, künstlich oder subjektiv bedeutungslos bleiben, wenn sie nicht von sich aus zur Problemlösung motivieren, dann werden sie erst recht nicht für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen *tragen*.

Problemstellungen, die gute Ausgangspunkte darstellen könnten,

- werfen Fragen auf, irritieren und/oder verunsichern Studierende, machen sie neugierig; d. h., sie sind kognitiv und auch emotional aktivierend als Ausgangspunkte des Recherchierens, des geistigen Suchens und Theoretisierens (Dewey, 2002; Reusser, 2005);
- haben einen bedeutsamen beruflichen Realitätsgehalt, indem sie Merkmale jener Anforderungssituationen und -kontexte aufweisen, in denen die künftigen Lehrer:innen im späteren beruflichen Umfeld handeln müssen;
- knüpfen an die subjektiven Erfahrungen und an das Vorwissen der Lernenden an, sie werden als subjektiv bedeutsam erlebt, sind relevant und besitzen Aktualität für die Lernenden (Landwehr, 2001).

Relevante Kriterien für diesen Suchprozess sind

- die Relevanz potenzieller Gegenstände im prospektiven beruflichen Handlungsfeld (Praxis),
- ihre Relevanz für die reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozess der eigenen Kompetenzentwicklung und professionellen Sozialisation (Person) sowie
- ihre Relevanz im Gefüge der einschlägigen Wissenschaften, d. h. insbesondere zur Erschließung ihrer zentralen Probleme, Denkfiguren und Kategorien (Wissenschaft).

2.4 Zusammenführung und Überleitung

Anhand der vorangegangenen Ausführungen können folgende Punkte festgehalten werden, die uns bei der Konzeption universitärer Professionalisierungsangebote leiten:

1. Die Leitidee der universitären Lehrer:innenbildung sehen wir darin, Studierende herauszufordern und zu begleiten, die Fähigkeiten und Bereitschaften zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im späteren beruflichen Handlungsfeld zu entwickeln.

2. *Curricular* gelte es unseres Erachtens, kompetenzorientierte Entwicklungspfade von Studierenden über den gesamten Studiengang hinweg zu modellieren und anzulegen.
3. Unter *hochschuldidaktischen* Gesichtspunkten käme es darauf an, Lernformen des problemorientierten Lernens und des reflexiven Lernens mit *unmittelbaren* und *mittelbaren* Praxisbezügen zu realisieren.
4. Vor dem Hintergrund ergeben sich aus konzeptioneller Sicht drei Bezugspunkte, die es in jeder Lehrveranstaltung und über die Module hinweg auszuarbeiten gilt (sog. konzeptionelle Stränge in Anlehnung an die *Denkfigur Wissenschaft – Praxis – Person*):
   - *Pragmatischer Strang (Praxis)*
     Den Ausgangspunkt der Lernprozesse von Studierenden sollten Probleme bzw. Innovationsbereiche der (pädagogischen) Praxis bilden.
   - *Systematischer Strang (Wissenschaft)*
     Im Zuge des Lernprozesses ist es wesentlich, dass Studierende ihre subjektiven Theorien mit relevanten wissenschaftlichen Theorien in Beziehung setzen und im Zuge dessen die eigenen subjektiven Theorien, Überzeugungen und Werthaltungen kritisch hinterfragen, diese verändern, erweitern und ggf. revidieren.
   - *Reflexiver Strang (Person)*
     Es gilt, Lehrangebote zu schaffen, in denen Studierende dazu angehalten werden, sich mit ihren subjektiven Theorien und Erfahrungen reflexiv und kritisch-konstruktiv auseinanderzusetzen.

Wie sich diese Eckpunkte in der Konzeption des Kölner Lehramts an Berufskollegs wiederfinden, wollen wir exemplarisch anhand der didaktischen Sequenz verdeutlichen.

3 Die wirtschaftsdidaktische Sequenz im Rahmen der Kölner Studiengänge für das Lehramt an Berufskollegs

3.1 Struktur des Lehramts an Berufskollegs an der Universität zu Köln

Der Weg zur Lehrer:in an Berufskollegs führt über ein dreijähriges Bachelor- und ein anschließendes zweijähriges Masterstudium zum akademischen Abschluss Master of Education. Und obwohl das Studium grundsätzlich deutlich auf den Lehrer:innenberuf ausgerichtet ist, sind sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Masterebene alternative berufliche Einsatzmöglichkeiten im Sinne der Polyvalenz möglich (siehe vertiefend Göckede et al., 2024).

Das Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln ist konsekutiv aufgebaut und mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft (als einzige berufliche Fachrichtung) eng mit dem Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät verbunden. Von den Kolleg:in-

nen wird auch die wirtschaftsdidaktische Sequenz verantwortet, die in diesem Beitrag im Fokus steht.

3.2 Zur Struktur der wirtschaftsdidaktischen Sequenz

Ein profilbildendes Element in der universitären Phase der Lehrer:innenausbildung für den berufsbildenden Bereich an der Universität zu Köln ist die wirtschaftsdidaktische Sequenz, die im Kern aus vier Modulen besteht und sich über das Bachelor- und Masterstudium erstreckt. Die Module im Rahmen dieser Sequenz beziehen sich auf die theoriegeleitete Analyse, Gestaltung und Reflexion von Lehr-/Lern- bzw. Bildungsprozessen. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Anlage der wirtschaftsdidaktischen Module.

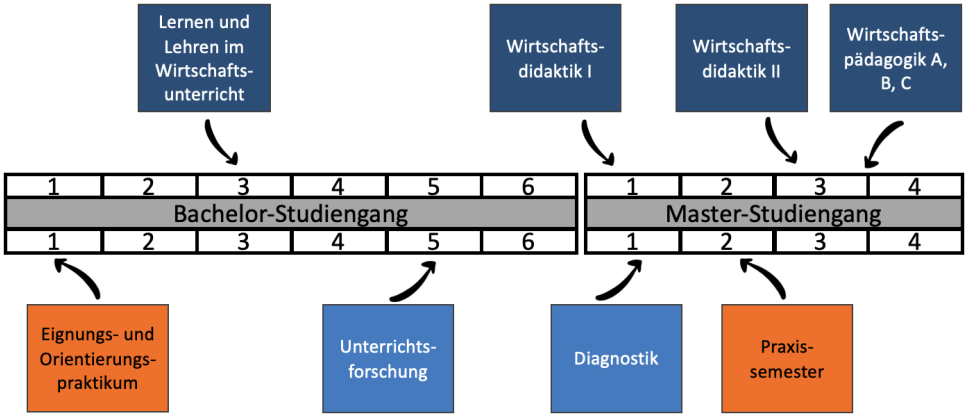


Abbildung 2: Überblick über die wirtschaftsdidaktische Sequenz (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Sequenz beginnt im Bachelorstudium mit dem Modul *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* und wird im ersten Mastersemester mit dem Modul *Wirtschaftsdidaktik I* fortgesetzt. Nach dem Praxissemester, das die Studierenden im zweiten Mastersemester absolvieren, folgt im dritten Semester das Modul *Wirtschaftsdidaktik II*. Komplettiert wird die Sequenz mit einem Wahlpflichtmodul, das im dritten und vierten Semester verortet ist (Naeve-Stoß et al., 2024).

Die Module der wirtschaftsdidaktischen Sequenz bieten den Studierenden einen strukturellen und inhaltlichen Rahmen für wissenschaftsbezogene Auseinandersetzungen, praxisbezogene Erfahrungen sowie Reflexionen, in denen sie ihre wirtschaftsdidaktischen Kompetenzen sukzessive weiterentwickeln sollen. Sie stehen in einem engen Bezug zu weiteren Modulen, in denen unmittelbare Praxiserfahrungen im schulischen Tätigkeitsfeld gesammelt werden (Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) sowie das Praxissemester) und/oder in denen spezifische Fragestellungen und methodische Herangehensweisen bei der Analyse, Planung und Reflexion von Unterricht in der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung vertieft werden (*Unterrichtsforschung, Diagnostik in der beruflichen Bildung*).

Über die Sequenz der Lehrangebote wird hinsichtlich der Kompetenzentwicklung auf der Grundlage hochschuldidaktischer Überlegungen ein curricularer Entwicklungspfad für die Studierenden beschrieben (ganz im Sinne eines Entwicklungsmodells – in Abgrenzung zum „Produktionsmodell"; siehe dazu Tramm & Naeve-Stoß, 2010; Naeve-Stoß, 2013), der sich in den jeweiligen Modulen über spezifische Schwerpunkte konkretisiert:

Zu Beginn der didaktischen Studien im Bachelorstudium sollen sich die Studierenden im Rahmen des Moduls *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* reflexiv und theoriegeleitet mit dem eigenen Lernverständnis und ihrem Verständnis von Wirtschaftsunterricht auseinandersetzen. Im Modul *Wirtschaftsdidaktik I* wird der Fokus auf mikrodidaktische Fragestellungen, Gestaltungsfelder und Entscheidungen gelegt. Die Studierenden setzen sich mit der Planung und Umsetzung von Wirtschaftsunterricht auseinander. Damit bereitet dieses Modul auch auf das Praxissemester vor, in dem die Studierenden eigene Unterrichtsvorhaben planen, durchführen und reflektieren. Im Modul *Wirtschaftsdidaktik II*, das curricular im dritten Mastersemester vorgesehen ist, stehen sodann makrodidaktische Fragestellungen im Fokus. Die Studierenden befassen sich in diesem Modul ausgehend von der Frage nach der Gestaltung komplexer Lernsituationen mit ihren didaktischen Positionen. Nachdem sie im zweiten Semester ihres Masterstudiums ein Praxissemester an einem Berufskolleg absolviert haben, werden sie in diesem Modul herausgefordert, sich zu positionieren. Der Bezugspunkt ist dabei die Annahme, dass ihr künftiges Berufsleben als Lehrperson am Berufskolleg durch die Zusammenarbeit in Bildungsgängen in einem Bildungsgangteam geprägt sein wird. Über die Auseinandersetzung mit drei *Spannungsfeldern* werden die Studierenden angeregt und dazu herausgefordert, ihre eigene Position zu finden (Buschfeld & Naeve-Stoß, 2025). Die Spannungsfelder greifen Aspekte der Curriculum-, Organisations- und Evaluationsarbeit i. S. von Konditionen des Bildungsganges auf (Buschfeld, 2002; siehe vertiefend zur Gestaltung des Moduls Buschfeld & Naeve-Stoß, 2025). Im letzten Wahlpflichtmodul können die Studierenden einen eigenen Schwerpunkt wählen: Entweder vertiefen sie sich im Modul *Beratung & Kommunikation* oder im Modul *Individuelle Förderung* oder aber im Modul *Berufsbildungssysteme* (Naeve-Stoß et al., 2024).

Im Folgenden wollen wir am Beispiel des Moduls *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht* eine Modulkonzeption zur Diskussion stellen, anhand derer wir den in Kapitel 2 formulierten Anspruch an die universitäre Lehrer:innenbildung konkretisieren. Wir wählen bewusst dieses Modul, da es in den letzten Jahren einen Schwerpunkt in der Weiterentwicklung des Studiengangs im Sinne des formulierten Anspruchs dargestellt hat. Mit Blick auf die Jubilarin hätte sich natürlich auch ein Element der Schulpraktischen Studien wie bspw. das Praxissemester angeboten, mit dem Ulrike Weyland allerdings aus anderen gemeinsamen Kontexten (wie dem Projekt zum Forschenden Lernen im Praxissemester und den gemeinsamen Vorträgen) sehr vertraut ist und sich vermutlich wenig Neues aus der Lektüre ergeben hätte.

3.3 Anlage der Professionalisierungsprozesse im Angesicht der Bezugspunkte zur Lehrer:innenbildung am Beispiel des Moduls *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht*

Die erste systematisch-vertiefte Auseinandersetzung mit wirtschaftsdidaktischen Fragestellungen erfolgt im Modul *Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht*. Der Besuch des Moduls wird für das dritte Bachelorsemester empfohlen. Zu diesem Zeitpunkt haben die Studierenden überwiegend bereits das EOP absolviert und bringen dadurch erste Erfahrungen aus der Lehrer:innenperspektive zum Wirtschaftsunterricht am Berufskolleg mit.

Organisatorisch ist das Modul in zwei Lehrformate unterteilt, eine Vorlesung (2 SWS) und ein Seminar (2 SWS). In der konkreten Ausgestaltung halten wir uns jedoch nicht an diese strikte Teilung und gestalten die 4 SWS als Einheit mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Elementen studentischen Lernens. Handlungsleitend war für uns eine Konzeption, über die eine sinnvolle Verzahnung der drei Stränge (siehe Kapitel 2.4) realisiert werden kann.

Für die inhaltliche Ausgestaltung ist für uns eine Grundannahme relevant, dass die Vorstellungen und Überzeugungen der Studierenden hinsichtlich des wirtschaftsberuflichen Lernens und Lehrens in Schule in hohem Maße von den bisherigen persönlichen Lernerfahrungen der Studierenden in Schule, aber auch in der Hochschule im Zuge ihrer fachwissenschaftlichen Module geprägt sind. Daher erachten wir es gerade zu Beginn der Veranstaltung als wesentlich, dass sich die Studierenden reflexiv mit dem eigenen Lern- und Unterrichtsverständnis auseinandersetzen. Im Anschluss daran geht es darum, die Studierenden über die Auseinandersetzung mit didaktischen Ansätzen herauszufordern und sie für theoriegeleitete Zugänge zu öffnen, damit sie ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen im Lichte wissenschaftlicher Theorien reflektieren, kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Demzufolge gilt es in der Ausgestaltung des Moduls die drei konzeptionellen Stränge aufeinander zu beziehen. Den Ausgangspunkt des Lernens der Studierenden stellen ausgewählte Praxisbezüge dar, die als mittelbare Praxisbezüge gestaltet sind. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Problemen der unterrichtlichen Praxis erfolgt die Verzahnung mit dem reflexiven und systematischen Strang.

Damit eine echte Verzahnung der Stränge möglich wird, sind unterschiedliche Gestaltungsherausforderungen zu bewältigen. So ist es bspw. von besonderer Bedeutung, Praxisprobleme in den Mittelpunkt zu stellen, über die die subjektiven Theorien der Studierenden aktiviert werden und sie herausgefordert, aber auch darin gefördert werden, diese zu explizieren (Bezug Praxis – Person). Zudem ist es eine besondere Herausforderung, *passende* theoretische Bezüge herzustellen, die einerseits geeignet sind, das Problem der schulischen Praxis differenzierter wahrzunehmen, tiefergehend zu verstehen und ggf. Anregungen zur Weiterentwicklung liefern (Bezug Wissenschaft – Praxis). Andererseits sollen sie dazu anregen, die eigenen subjektiven Theorien weiterzuentwickeln, zu verändern oder auch zu erkennen, dass die bisherigen subjektiven Theorien ungeeignet sind (Bezug Wissenschaft – Person).

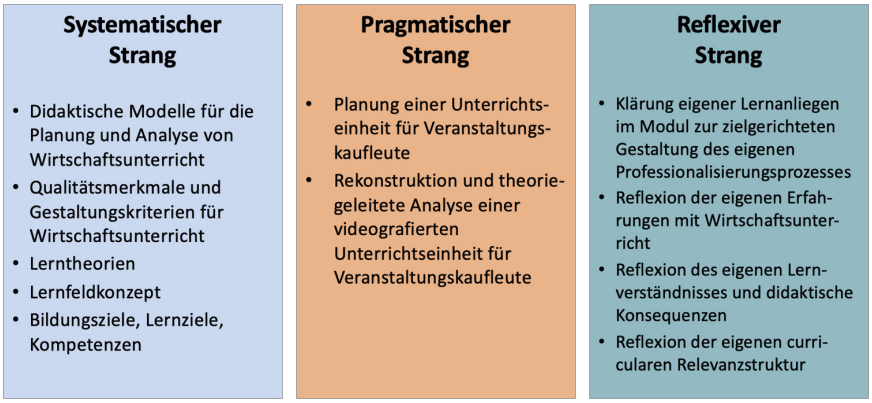


Abbildung 3: Bezugspunkte des Moduls Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Modul stellen wir unter dieser Zielsetzung zwei Problemstellungen mit Bezug zum Wirtschaftsunterricht am Berufskolleg ins Zentrum und machen diese zum Ausgangspunkt des Lernens. Organisatorisch ergeben sich daraus zwei Teilsequenzen, in die das Modul untergliedert wird.

In der ersten Teilsequenz, die sich ca. über das erste Drittel des Semesters erstreckt, werden die Studierenden mit dem Problem konfrontiert, eine *eigene Unterrichtsplanung anzufertigen*. Konkret sollen sie in einer studentischen Gruppe eine 90-minütige Unterrichtseinheit als Einstieg in das Lernfeld 3 *Geschäftsprozesse erfassen und auswerten* der Veranstaltungskaufleute planen. Für die Planung erhalten sie allein den Rahmenlehrplan, darüber hinaus bekommen sie keine weiteren Materialien zur Verfügung gestellt und erhalten auch keine weiteren Hinweise für die Planung oder deren Dokumentation.

Mit den Unterrichtsplanungen der Studierenden erfolgt im Anschluss eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Foki und in unterschiedlichen Settings:

- Fragengeleitete Reflexion des Planungsprozesses in der Planungsgruppe;
- Fragengeleitete Auseinandersetzung mit mindestens einer Planung einer anderen Gruppe und Austausch darüber;
- Strukturierte Gegenüberstellung der Planungen durch die Lehrenden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand didaktischer Kategorien sichtbar zu machen.

Auf diese Weise werden sowohl pragmatische Aspekte der Unterrichtsplanung als auch reflexive Dimensionen des eigenen Vorgehens sichtbar, die den weiteren Lernprozess im Modul strukturieren. Des Weiteren erleben die Studierenden bereits in dieser frühen Phase, dass unterschiedliche Personen/Gruppen zu unterschiedlichen Planungsergebnissen gelangen, ohne dass sich diese unmittelbar als richtig oder falsch bestimmen lassen und ohne dass eine eindeutige Bewertung vorgenommen wird. Über die strukturierte Gegenüberstellung erfolgt eine erste Einführung in didaktische Kategorien.

In der zweiten Teilsequenz setzen sich die Studierenden mit einer Unterrichtseinheit aus dem Lernfeld 3 der Veranstaltungskaufleute auseinander, die in der Form an einem Kölner Berufskolleg unterrichtet wird. Die Studierenden befassen sich in unterschiedlichen Phasen mit der Lernsituation, wobei es uns ganz wesentlich darauf ankommt, dass sie diese multiperspektivisch betrachten. Insofern erfolgt die Auseinandersetzung über verschiedene Settings, in die jeweils unterschiedliche Materialien mit Bezug zur Praxis und auch zu wirtschaftsdidaktischen Theorien, Modellen und Konzepten eingebunden sind. Die Unterrichtseinheit umfasst 8 Stunden und bezieht sich ebenfalls auf den Einstieg in das Lernfeld, für das die Studierenden ihre eigene Planung angestellt haben. Zur Unterrichtseinheit liegen folgende Materialien vor: Gesamtheit der Unterrichtsplanungen der Lehrerinnen (von der Strukturplanung, Ablaufplanung einzelner Unterrichtsstunden bis hin zu den konkreten Unterrichtsmaterialien (Präsentationen, Arbeitsblätter, Lernmaterialien, ...), Videos einzelner Unterrichtsstunden, Interviews mit den Lehrerinnen und auch mit Schüler:innen. Dieses umfassende Material ermöglicht den Blick auf Unterrichtsplanungen aus der Praxis und damit auf den intendierten Unterricht. Über die Videos kann in den Blick genommen werden, was im Unterricht tatsächlich passiert und anhand der Interviews aus den Perspektiven der Beteiligten kann eine Betrachtung darauf erfolgen, wie der Unterricht wahrgenommen und beurteilt wird.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ausgestaltung der Phasen in der Teilsequenz zwei:

Tabelle 1: Zweite Teilsequenz des Moduls Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht (Quelle: Eigene Darstellung)

Phase	Lehr-Lernhandeln	Handlungsprodukte
1. Unterricht erleben	Studierende: • führen Lernhandlungen in der Rolle von Schüler:innen aus • diskutieren Wahrnehmungen des Unterrichts aus der Perspektive Lehrende: • inszenieren die Unterrichtssimulation • übernehmen die Rolle der BK-Lehrkraft • initiieren und moderieren gezielte Reflexionsimpulse	Handlungsprodukte als Schüler:in aus der Unterrichtseinheit
2. Unterricht beobachten	Studierende: • betrachten Unterrichtsvideos • deuten das Unterrichtsgeschehen ohne vorgegebene Beobachtungsraster Durch Schreiben des Narrativs: • reflektieren die eigene Wahrnehmung • explizieren die subjektiven Deutungen • vergleichen die eigenen Sichtweisen mit anderen Lehrende: • eröffnen Reflexionsräume für unterschiedliche Wahrnehmungen	Unterrichtsnarrativ

(Fortsetzung Tabelle 1)

Phase	Lehr-Lernhandeln	Handlungsprodukte
3. Unterricht anhand von Planungsunterlagen rekonstruieren und analysieren	Studierende: • erschließen einen Originaltext zu einem didaktischen Modell • analysieren die Synopse und die Unterrichtsmaterialien • rekonstruieren die didaktischen Strukturen des Unterrichts • beziehen wirtschaftsdidaktische Modelle und Konzepte auf die Planung und nutzen diese als Strukturierung • setzen eigene Beobachtungen und Deutungen mit der Planung in Beziehung Lehrende: • führen didaktische Modelle und theoretische Konzepte ein • erläutern analytische Zugänge zur Unterrichtsrekonstruktion • begleiten und strukturieren den Analyseprozess durch Reflexionsimpulse	*Grafiz* zum Text des didaktischen Modells schriftliche Rekonstruktionen der Unterrichtsplanung
4. Unterricht strukturiert beobachten und analysieren	Studierende: • beobachten den Unterricht erneut vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte • wenden didaktische Kategorien gezielt auf das Unterrichtsgeschehen an • vergleichen Planung, Durchführung und eigene Deutungen • reflektieren didaktische Alternativen und Konsequenzen Lehrende: • stellen strukturierende Beobachtungszugänge bereit • moderieren die theoriegeleitete Auswertung • unterstützen die Relationierung von Praxis, Person und Wissenschaft	strukturierte Beobachtungsprotokolle analytische Vergleichsdarstellungen

In der ersten Phase ist es uns besonders wichtig, dass die Studierenden zunächst den geplanten Unterricht aus der Schüler:innenperspektive erleben, dass sie erkennen, dass Planungen auf Schüler:innen treffen, für die sie angestellt werden, und dass es im zukünftigen Planungshandeln immer wieder sinnvoll ist, diese Perspektive einzunehmen und sich vorzustellen, was Schüler:innen in welchen Settings im Unterricht wozu machen.

In der Phase des unstrukturierten *Beobachtens von Unterricht* nehmen die Studierenden eine distanzierte Perspektive ein. Wir strukturieren die erste Analyse des Unterrichts bewusst nicht vor, um zunächst die individuellen Schwerpunkte der Beobachtung und die Tiefe bzw. Breite der Wahrnehmung nicht zu lenken. Stattdessen werden die Studierenden im Anschluss dazu aufgefordert, ihre beobachteten Eindrücke in Form eines persönlichen Narrativs festzuhalten. Mit diesem Handlungsprodukt soll die Reflexion der eigenen Beobachtungsperspektive ermöglicht werden. Zudem wird über die Vielfalt der Narrative sichtbar, wie unterschiedlich Unterricht je nach Blickwinkel wahrgenommen und gedeutet werden kann. In den ersten beiden Phasen steht die Verbindung von *Praxis* und *Person* im Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Erst ab der dritten Phase wird der systematische Strang wieder aufgenommen, der in der ersten Teilsequenz angelegt wurde. Über die Auseinandersetzung mit ausgewählten Theorien geht es nun darum, die Studierenden dazu zu befähigen, Unterricht systematisch und strukturiert zu analysieren, den eigenen Blick auf Unterricht zu schärfen und zu weiten. Zentral ist dabei, eine Vorstellung davon zu haben, welchen Beitrag das erste Modul der wirtschaftsdidaktischen Sequenz leisten soll und was an anderer Stelle in der Sequenz oder in einem anderen Modul weiter ausdifferenziert und vertieft wird. Für uns liegt der Schwerpunkt darin, didaktische Kategorien zu erschließen, auch um Unterricht strukturiert zu beschreiben. Darüber hinaus werden Qualitätsmerkmale für die Gestaltung von Lernprozessen eingeführt, über die die Studierenden ihre subjektiven Theorien über gelungenen Wirtschaftsunterricht weiterentwickeln sollen. Das Ziel in diesen Phasen ist es nicht, die bisherigen Erfahrungen und subjektiven Theorien zu ersetzen, sondern sie durch theoretische Perspektiven zu erweitern, zu ordnen und differenzierter verstehbar zu machen.

4 Abschluss

Mit diesem Beitrag haben wir das Anliegen verfolgt, einen Kernbereich von Ulrike Weylands Arbeit zu fokussieren: Lehrer:innenbildung als theoretisch fundierten, reflexiven und praxisbezogenen Professionalisierungsprozess zu verstehen und daraus Konsequenzen für die Gestaltung universitärer Studienelemente und Module zu diskutieren. Einen zentralen Bezugspunkt bildete dabei die Denkfigur *Wissenschaft – Praxis – Person*, die wir jedoch nicht auf schulische Praxisphasen bezogen, sondern bewusst in einem anderen Kontext entfaltet haben. Die Darstellung und Reflexion der wirtschaftsdidaktischen Sequenz im Kölner Lehrer:innenbildungskonzept sollte exemplarisch zeigen, wie ein solcher Anspruch in der konkreten Studien- und Modulgestaltung aufgegriffen werden kann.

Zugleich versteht sich der Beitrag als Fortführung einer fachlichen Perspektive, die Ulrike Weylands Arbeit über viele Jahre geprägt hat: die konsequente Ausrichtung von Lehrer:innenbildung an wissenschaftlicher Fundierung, reflexiver Praxisorientierung und der Entwicklung professioneller Haltung. In diesem Sinne knüpft der Beitrag an zentrale Impulse ihres Wirkens an und würdigt zugleich eine gemeinsame Denkbewegung, die die Lehrer:innenbildung bis heute produktiv herausfordert. Dieser Herausforderung stellen sich die Autor:innen weiterhin – nun an unterschiedlichen Wirkorten. Doch auch in der Schweiz und damit in einer anders strukturierten Lehrer:innenbildung werden mich [NNS] die damit verbundenen Gestaltungsfragen, ausgehend von diesen Bezugspunkten, weiter begleiten. Umso mehr freue ich mich auf die kommenden Diskussionen darüber mit der Jubilarin.

Literatur

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta.

Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996, S. 7–16). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0

Buschfeld, D. (2002). *Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes*. [Habilitationsschrift der Universität zu Köln].

Buschfeld, D. & Naeve-Stoß, N. (2025). Diskurs didaktischer Direktiven für das Zusammensein im Bildungsgang. In P. Frehe-Halliwell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), *bwp@ Profil 12: Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–13). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/buschfeld_naeve-stoss_profil12.pdf

Dewey, J. (2002). *Logik – die Theorie der Forschung*. Suhrkamp.

Euler, D. (2017). Personalisiertes Lernen – ein Konzept für pragmatische Idealisten? *Magazin des BCH/FPS Berufsbildung Schweiz „folio“*, (5), 27.

Göckede, B., Naeve-Stoß, N. & Büker, L. (2024). Universität zu Köln: Kurzcharakteristik des Standorts. In S. Lange, C. Porcher & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 543–547). wbv Publikation.

König, E. & Zedler, P. (2007). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen* (3. Aufl.). Beltz.

Landwehr, N. (2001). *Neue Wege der Wissensvermittlung: ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in der schulischen und beruflichen Aus- und Fortbildung*. Verlag für Berufsbildung.

Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Eusl.

Naeve-Stoß, N. & Büker, L. (2019). Und täglich grüßt das Murmeltier – Reflexionen über die Auseinandersetzung von Studierenden mit wissenschaftlichem Wissen im Lehramtsstudium. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 33*(1), 37–58.

Naeve-Stoß, N., Büker, L. & Göckede, B. (2024). „Et bliev nix wie et wor“ – Entwicklungen im Studiengang Lehramt an Berufskollegs am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln. In S. Lange, C. Porcher & K. Trampe (Hrsg.), *Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland* (S. 549–560). wbv Publikation.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601–646). Beltz.

Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23*(2), 159–182. https://doi.org/10.36950/bzl.23.2.2005.10087

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Tramm, T. (2007). Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In E. M. Hertle & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen* (S. 133–151). Eusl.

Tramm, T. & Naeve, N. (2010). Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung" – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch der Beruflichen Fachrichtungen. Berufspädagogische, berufswissenschaftliche, didaktische und methodische Ausformungen und Entwicklungen unter Berücksichtigung der Berufsfelder und Berufe* (S. 291–311). Bertelsmann.

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl.

Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In N. Naeve-Stoß, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *bwp@ Profil 3: Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (S. 1–24). http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf

Weyland, U. (2021). Praxisbezüge im beruflichen Lehramtsstudium unter besonderer Berücksichtigung des Beitrags Schulpraktischer Studien. *berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, (190), 23–26.

Schulpraktische Phasen, Forschendes Lernen, berufliche Schul- und Unterrichtsentwicklung, IRT-basierte Leistungsdiagnostik – Fragmentarische Ansätze und Vorläufer aus der Osnabrücker Zeit

Eveline Wittmann

Zusammenfassung

Im Beitrag wird über nur noch fragmentarisch vorhandene Befunde aus einem Jahr berichtet, das die Verfasserin gemeinsam an der Universität Osnabrück verbrachte, an der Ulrike Weyland wissenschaftlich tätig war. Empirische Beforschung schulischer Praxisphasen, Forschendes Lernen im Kontext von Schulpflicht, gemeinsame Interviews zu den Wirkungen von Schulinspektion als Schulentwicklungsdimension, erste Schritte zur IRT-basierten Kompetenztestung: Die Projekte werfen ein Schlaglicht auf eine frühe Phase gemeinsamer oder gemeinsam angeregter Forschung. Auch wenn sie oft nicht mehr im Detail rekonstruiert werden können, enthalten sie bereits Ansätze der Forschung, die später durch Ulrike Weyland sowie gemeinsam erfolgte – zum Praxissemester (Weyland & Wittmann, 2011), zum Forschenden Lernen, in den BMBF-ASCOT(+)-Projekten *TEMA* und *EKGe* zur Operationalisierung von Pflegekompetenz sowie im Projekt *KoKon* zur digitalen Schulentwicklung in der BMBF-Initiative *lernen:digital*.

Schlagworte: Schulische Praxisphasen, Forschendes Lernen, Schulpflicht, Schulinspektion, Basic Life Support

Abstract

The article reports on surviving fragments of findings from a year that the author spent together with Ulrike Weyland, who at the time was engaged in academic work at the University of Osnabrück. Empirical research into school-based practice phases, inquiry-based learning in the context of compulsory schooling, joint interviews on the effects of school inspections as a dimension of school development, first steps toward IRT-based competence testing: The projects highlight an early phase of joint or jointly initiated research. While they can no longer be reconstructed in detail, they already contain approaches to research that were later developed by Ulrike Weyland or jointly – on the practical semester (Weyland & Wittmann, 2011), on research- and inquiry-based learning, in the BMBF-ASCOT(+) projects *TEMA* and *EKGe* on operationalizing nurs-

ing competences, and in the *KoKon* project on digital school development in the BMBF initiative *lernen:digital*.

Keywords: School-related practice phases, inquiry-based learning, compulsory schooling, school inspection, basic life support

1 Fragmente aus der Osnabrücker Zeit

Das akademische Jahr 2008/09 verbrachte ich als Vertretung der Professur für Berufspädagogik in Osnabrück, wo Ulrike Weyland zu dieser Zeit als Lehrkraft für besondere Aufgaben wirkte. Schnell entwickelte sich in Forschung und Lehre eine kollaborative Kongenialität, die sich für unsere Laufbahnen und persönlich als ein großer Glücksfall erwies. Fast ein bisschen in Vergessenheit geraten ist, wie produktiv diese Zeit forschungsseitig war – auch wenn aufgrund des Endes der Vertretung viele Ansätze nicht unmittelbar zu Ende geführt wurden, vielleicht auch, weil ab dann „Drittmittelförderung“ und „Deadlines“ unser wechselseitiges Wirken bestimmten. Auch liegen teils nur noch Fragmente dieser Arbeiten vor: Informationen fehlen, die für eine wissenschaftliche Publikation i. e. S. unerlässlich wären. Im Folgenden sollen Erkenntnisprozesse und Ergebnisse zu vier Projekten in der nötigen Kürze dargestellt werden, die in dieser Zeit ihren Ursprung haben.

2 Projekte

2.1 Schulpraktische Phasen

Dass die schulpraktischen Phasen im Zentrum von Ulrike Weylands Forschungsinteressen stehen, ist gut bekannt (z. B. Weyland 2012; 2014; 2019; zu gemeinsamen Publikationen: Weyland & Wittmann, 2011a; 2011b; 2015), insbesondere auch, dass sie ihre hermeneutisch ausgerichtete Dissertation zur Thematik der Intentionalität dieses Studiengangselements verfasst hat (Weyland 2010; rezensiert in Wittmann 2010). Nicht weitläufig bekannt ist, dass diese Arbeit ursprünglich einen umfassenden empirischen Teil umfassen sollte. Der Fragebogen hierfür war akribisch verfasst: Insbesondere verdient der Ulrike Weyland eigene Arbeitsstil eines höchst sorgfältigen Abgleichs der unterschiedlichen Begrifflichkeiten in den Bundesländern bereits als eigenständige Leistung Erwähnung; auch war der äußerst hohe systematische Rücklauf zu dieser Erhebung beachtlich, der Ulrike Weylands gründlichem, vertrauensvollem und hartnäckigem Arbeitsstil geschuldet ist.

Eine Veröffentlichung der Ergebnisse ist letztlich nicht erfolgt. Eine Conclusio zu den Analysen könnte jedoch in etwa wie folgt lauten: Insgesamt ergaben sich erkennbare Zusammenhänge zwischen den von den befragten Lehrkräften geäußerten Zielsetzungen der praktikumsbezogenen Lehrveranstaltungen und den Aufgaben, die den betroffenen Studierenden während der Schulpraktischen Studien sowie im Rahmen der Berichterstattung gestellt wurden. Für den Professionalisierungsbeitrag dieser

Phasen stellte sich im Anschluss an die Ergebnisse jedoch die Frage, inwiefern Zielsetzungen jenseits des unmittelbaren Erlernens von Praxis nachhaltig genug verfolgt wurden – vor allem solche, die auf das Bezugssystem Wissenschaft bzw. auf ein In-Beziehung-Setzen unterrichtspraktischer Erfahrung und theoretischer Konzepte zielten. Inwieweit dieses Fazit im Kontext großflächiger Einführungen von Praxissemester heute anders lauten müsste, ist, auch in der Folge von Ulrike Weylands Arbeiten, Gegenstand umfangreicher Forschung geworden (z. B. Košinár, Gröschner & Weyland, 2019).

2.2 Forschendes Lernen zur Schulpflicht

In einem Ansatz Forschenden Lernens befragten Studierende der Lehramtsausbildung an der Universität Osnabrück im WS 2008/09 mittels schriftlichem Fragebogen 218 Schülerinnen und Schüler an zwei beruflichen Schulen zur Schulpflicht; zudem führten sie Interviews mit Lehrkräften dieser Schulen durch. Über den Stichprobenumfang liegen der Verfasserin keine Informationen mehr vor, jedoch ist ihr das Engagement in Erinnerung, mit dem die Studierenden diese Thematik angingen. Es ging darum, die didaktische Bedeutung und Bedeutsamkeit des gesetzlichen Rahmens der Schulpflicht an beruflichen Schulen mit ihren heterogenen Ausprägungen für unterschiedliche Schülerklientele forschend zu eruieren.

Wenn aus der Erhebung als Ergebnis resultierende Ankerkategorien im Folgenden kurz referiert werden, dann weil sie einerseits Hinweise geben, dass sich hier ein pädagogisch-didaktisch bedeutsamer Gegenstand gerade für berufliche Schulen verbirgt und sie andererseits exemplarisch für Ulrike Weylands Haltung zum Forschenden Lernen stehen, die anspruchsvolle Forschung mit begrifflicher Schärfe auch durch Studierende hochhält und in der Relationierung zur Praxis durch angehende Lehrkräfte hochbedeutsame Entwicklungsgelegenheiten sieht (z. B. Weyland 2017; Fichten & Weyland 2018).

Schülerseitig führt eine lineare Regression zum Ergebnis, dass die Häufigkeit des Fehlens von Schülerinnen und Schülern signifikant durch das Fehlen von Konsequenzen vorhergesagt wird ($b = 0{,}63$; $p \leq 0{,}003$) und geringer ist, wenn Schülerinnen und Schüler Gespräche der Lehrkraft mit dem Ausbildungsbetrieb als geeignete Maßnahmen zum Umgang mit häufigem Fehlen im Unterricht benennen ($b = -0{,}53$; $p < 0{,}001$), diese also als autoritativ anerkennen (bei geringer aufgeklärter Varianz von $R^2 = 0{,}09$, $F(1{,}213) = 10{,}298$; $p < 0{,}001$).

Zur genauen Methodik der Interviewdurchführung und -auswertung von Lehrkräfteinterviews liegen ebenfalls keine zuverlässigen Informationen mehr vor. Bezogen auf das subjektive *Verständnis des Anforderungsgehalts der Schulpflicht* ergaben sich aus den Interviews die folgenden Dimensionen (jeweils mit Ankeraussage):

- *Dimension „Förderung der fachlichen Qualifizierung“:* „Die Schulpflicht unterstützt die fachliche Qualifizierung der Schüler.“
- *Dimension „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“:* „… die Schule und die Lehrer können … Wege aufzeigen und die Schüler auf den richtigen Weg lenken. Um dieses nicht zu umgehen, scheint mir die Schulpflicht wichtig.“

- *Dimension „Disziplinierung“:* „In Klassen, in denen ich als Klassenlehrer fungiere, sehe ich es als meine Aufgabe an, die Schulpflicht durchzusetzen. Hier sorge ich dafür, dass meine Schüler erscheinen!“

Auch fanden sich Interviewaussagen, die sich als *subjektive lern- und entwicklungspsychologische Theorien* kodieren lassen:

- *Aspekt „subjektive lernpsychologische Theorie“:* „Es ist wichtig, dass die Schüler für ihr Handeln die Verantwortung übernehmen. Dabei muss ihnen der Zusammenhang zwischen ihrem Handeln und den Konsequenzen transparent gemacht werden.“
- *Aspekt „subjektive entwicklungspsychologische Theorie“:* „Ich halte die Schulpflicht auch hier für sinnvoll, da ich denke, dass die Schüler, die hier auf die Schule kommen, oftmals noch nicht in der Lage sind, zukunftsorientiert zu denken.“

In diese Kategorien fallen also Aussagen darüber, in welcher Fristigkeit gedacht wird und inwieweit Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden.

Für die Berücksichtigung von Fehlzeiten als *anthropogene Voraussetzungen des Unterrichts* können die folgenden Dimensionen differenziert werden:

- *Dimension: Berücksichtigung von Fehlzeiten bei der Stoffvermittlung:*
  - „… vom Unterrichtstempo richte ich mich nicht darauf ein, dass viele fehlen könnten. Wiederholungen gibt es schon, aber nicht primär für die Fehlenden.“
  - „Jede Fehlzeit bedeutet eine Unterbrechung des geplanten Lern- und Lehrablaufs, und man hat keine Zeit, individuell auf die entstandenen Lücken einzugehen.“
  - „Inhaltlich müssen wir Lehrer bestimmte Inhalte vermitteln, aber wenn ich sehe, dass andere Probleme und Sorgen vorhanden sind, dann ist es unsinnig, wenn ich 20 % mehr oder weniger von meinem Stoff durchgebracht habe oder nicht.“
- *Dimension: Beziehungsebene des Unterrichts*
  - „Diese Entschuldigungen sind jedoch oft sehr unglaubwürdig, da viele Schülerinnen und Schüler ihre Entschuldigungen selber schreiben, bzw. sie einfach von ihren Eltern unterschreiben lassen.“

Aussagen zum *außerunterrichtlichen Lehrerhandeln* finden sich mit Blick auf die

- *Dimension „Beratung“*
  - „In dem BVJ sehe ich mich mehr als Berater. … Es wäre ein Unding, nur bürokratisch, d. h. ausschließlich mit Richtlinien, Bußgeldern und Mahnungen zu handeln. Wichtig ist, den Schülern zu zeigen, welche Chance sie haben und dass der Beginn an der Schule ein Neustart für alle ist, unabhängig von dem, was vorher war.“

Zudem finden sich Hinweise, dass die *Einhaltung der Schulpflicht* durch pädagogische Maßnahmen auf einzelschulischer Ebene gefördert wird:

- *Dimension „Bereitstellung von Zukunftsperspektiven"*
  - „Außerdem geben wir den Schülern einen Überblick auf die Aussichten, die ihnen geboten werden, wie zum Beispiel, dass diese Schule eine hohe Quote von Abschlüssen und Ausbildungsplatzvermittlung erreicht."

Aus der Studie lassen sich Fragestellungen entwickeln, die von hohem pädagogischem Interesse sind: Inwieweit reflektieren und planen Lehrkräfte Unterricht mit Blick auf anthropogene Voraussetzungen wie Fehlzeiten bei der Stoffvermittlung oder Beeinträchtigungen der Beziehungsebene? Wie steht dies in Relation zum wahrgenommenen subjektiven Anforderungsgehalt der Schulpflicht und welche Rolle spielen dabei subjektive lern- und entwicklungspsychologische Theorien, mit denen Lehrkräfte eine Lern- oder Entwicklungsrelevanz von Schulpflicht konstruieren? Nicht zuletzt: Welche Maßnahmen ergreifen Einzelschulen, um den wahrgenommenen Anforderungsgehalt der Schulpflicht, subjektive lern- und entwicklungspsychologische Theorien zur Schulpflicht und die Berücksichtigung im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lehrerhandeln zu beeinflussen? Im Lichte erhöhter Fehlzeiten bei weggefallenem Rechtsrahmen für eine Anwesenheitspflicht erscheinen diese Fragestellungen nicht nur für Schulen, sondern zunehmend auch für Universitäten bildungsrelevant.

2.3 Berufliche Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulinspektion

Nur diese Studie hat ihren Weg in eine kleine, zumindest wissenschaftsnahe Veröffentlichung gefunden, die hier textlich weitgehend übernommen wird (Wittmann, 2016). Schulinspektion als Typus externer Evaluation, der auf einem durch die Kultusadministration vorgegebenen Rahmen basiert, bildet ein zentrales Element der Schulreformen nach der Jahrtausendwende. Schwerpunktsetzungen der einzelschulischen Gestaltungsautonomie machten einen in den Bundesländern unterschiedlich gewichteten, insgesamt jedoch eher geringen Teilaspekt der Evaluation aus. Im ursprünglichen schulpolitischen Diskurs und seiner gesetzlichen Umsetzung war diese Ausrichtung, von der anzunehmen ist, dass sie die einzelschulische Gestaltungsautonomie bei der Schulqualitätsentwicklung erheblich einschränkt, keinesfalls abzusehen (vgl. Dubs, 1999). Zentral erschien daher die Frage, inwieweit Schulinspektion verwertbare Aussagen bzgl. der Zielsetzung einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität lieferte und zur Verbesserung der Schulqualität beitrug.

Für die beruflichen Schulen war von einer fachlichen, personellen und organisationalen Spezifik auszugehen, z. B. im Hinblick auf

- die curricular geforderte flächendeckende Implementierung handlungsorientierten Unterrichts in der Berufsschule,
- die Vielfalt der beruflichen Schulformen innerhalb der Einzelschulen und die hieraus resultierende schulorganisatorische Komplexität und

- Erwartungshaltungen von Ausbildungsbetrieben und die implizite Leistungskonkurrenz um Auszubildende/Schülerzahlen, die unter den beruflichen Schulen auf Basis der Abschlussprüfungen des Dualen Systems stattfindet.

Allerdings lagen kaum Analysen zur Wirkungsweise von Schulinspektion vor, die die spezifische Wirkungsweise in beruflichen Schulen beleuchten. In einer 2009 abgeschlossenen explorativen Interviewstudie wurden also in teils gemeinsam und teils alleine durch die Verfasserin geführten Interviews Wirkungen der Schulinspektion in beruflichen Schulen eruiert, wobei die Durchführung in der Gesamtheit von Ulrike Weyland stark unterstützt wurde. Die Forschungsfragestellungen lauteten im Einzelnen:

1. *Wie beeinflusst aus Sicht der Schulleitungsmitglieder die Schulinspektion das Denken der Akteure der beruflichen Schulen?*
   Inwieweit beeinflusst die Schulinspektion, was in den beruflichen Schulen gedacht wird? Induziert sie z. B. die vorauseilende Aufgabe von für diese Schulart bewährtem Lehrverhalten oder wird sie als effektive Unterstützung professionellen Handelns gesehen? Verändert sich die Sichtweise auf die eigene professionelle Rolle? Führt Schulinspektion in den beruflichen Schulen zur Stärkung der Akzeptanz oder zum Akzeptanzverlust beruflicher Bildungspolitik?
2. *Inwieweit hat die Schulinspektion tiefgreifende Effekte auf das Handeln der Schulleitungsmitglieder sowie der betroffenen Lehrkräfte?*
   Berücksichtigt die Schulinspektion aus Sicht der schulisch Handelnden in hinreichender Weise die fachlichen, personellen sowie die spezifischen organisationalen Belange der beruflichen Schulen? Erfolgen Veränderungen in die intendierte Richtung, d. h. nachweisbare Verbesserung des Unterrichtsverhaltens, oder eher im Sinne oberflächlicher „Kosmetik“ von Dokumenten?

Methodisches Vorgehen

Es wurden qualitative Interviews mit insgesamt zehn Schulleitungsmitgliedern an sechs beruflichen Schulen geführt. Die Interviewdauer betrug zwischen 60 und 90 Minuten. In den Ländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Berlin fand die Schulinspektion jeweils mittels eines vergleichbaren Einheitskonzepts statt. Einem Referenzrahmen mit sechs Qualitätsbereichen waren inhaltlich weitgehend deckungsgleiche Qualitätsmerkmale zugeordnet. Diese wurden mittels Analyse von Dokumenten sowie einer Begehung der Schule geprüft. Letztere umfasste Interviews mit Schulleitungen sowie Vertretern der Lehrkräfte, Schüler, Eltern und Ausbildungsbetriebe. Außerdem fanden Unterrichtsbeobachtungen von etwa 20 Minuten bei den Lehrkräften einer Schule statt. Die Evaluationsteams umfassten im Regelfall drei oder vier Personen, die jeweils teils Erfahrung in den beruflichen Schulen und zum Teil nur Erfahrung in den allgemeinen Schulen aufwiesen. Die Begehung vor Ort dauerte zwischen drei und vier Tagen.

Die Interviews zu den Wirkungen der Schulinspektion fanden zwischen zwei Wochen und zwei Jahren nach der Begehung statt. Diese Spannbreite ermöglichte es, zu

prüfen, inwieweit sich hiervon abhängig Unterschiede in den wahrgenommenen Wirkungen ergaben.

Ergebnisse zu Fragestellung 1

Veränderungen im Wissen und Denken der Schulleitungsmitglieder wurden insbesondere in den folgenden Bereichen gesehen:

- Es war ein transparenterer Zugriff auf Konzepte und Dateien möglich, das heißt, auch innere Ordnungsstrukturen sind verbessert (3 Nennungen);
- das Nachdenken über Schule wurde zum Teil an den Kriterien des Referenzrahmens orientiert (3 Nennungen).

Keine Veränderungen konstatierte immerhin die Hälfte der Probanden. Auch Prioritäten auf der Ebene des Schulleitungshandelns wurden durch die Ergebnisse den Probanden zufolge kaum beeinflusst. In zwei Fällen wurden Initiativen zur Veränderung der Evaluationskriterien selbst aufgeführt. Jedoch konnte bei den Befragten ein starker Unterstützungswunsch entlang der Phänomenologie der konkreten beruflichen Einzelschule festgestellt werden. Dies galt sowohl im Hinblick auf die unterrichtliche als auch die schulorganisatorische Ebene und die strategische Ausrichtung des Schulleiterhandelns.

Faktisch erlebten gerade die Schulleiterinnen und Schulleiter die Schulinspektion dominant als Kontrolle oder als Disziplinierungsversuch. Vor diesem Hintergrund wurde nach der Akzeptanz der Schulinspektion durch die Schulleitungsmitglieder gefragt. Mit drei Ausnahmen wurde die Rückmeldung für die eigene Schule grundsätzlich akzeptiert. Unabhängig vom Evaluationsergebnis der beruflichen Einzelschule sahen die Probanden laut eigenen Aussagen diese auch weitestgehend als systematisch notwendig an. Auf die zum Zwecke der Validierung der Aussagen gestellte Frage, ob eine dauerhafte Institutionalisierung befürwortet werde, wurde jedoch nur in einem Fall positiv reagiert. In der überwiegenden Mehrheit reagierten die Probanden mit spontaner Ablehnung.

Bei grundsätzlicher Akzeptanz lehnten die Probanden eine dauerhafte Evaluation in der erfahrenen Form also überwiegend ab oder drückten die Hoffnung aus, in diese selbst nicht mehr involviert zu sein. Daher lag die Vermutung nahe, dass in der geäußerten Akzeptanz ein rationalisierendes Element vorhanden war. Gestützt wurde dies auch dadurch, dass die bildungspolitische Ebene regelmäßig Gesprächsgegenstand in den Interviews wurde, ohne dass danach explizit gefragt wurde. Bemängelt wurden vor allem

- unzureichende Ressourcen und Unterstützung für Verbesserungsprozesse im Anschluss (mit 8 Nennungen);
- Zweifel, dass diese wirklich für die Gewinnung von Erkenntnis bzw. die Verbesserung von Schule gedacht war (mit 6 Nennungen);
- zu häufige neue Reforminitiativen in den jeweiligen Bundesländern (mit 4 Nennungen).

Nicht zuletzt wurde also vonseiten der Schulleitungen die Legitimität bildungspolitischen Handelns aufgrund der Schulinspektion verstärkt infrage gestellt.

Ergebnisse zu Fragestellung 2

Auch Analysen zur wahrgenommenen Passgenauigkeit der Evaluationskriterien für die beruflichen Schulen in curricularer/didaktischer und schulorganisatorischer Hinsicht ließen erhebliche Begrenzungen bei der handelnden Umsetzung der Evaluationsergebnisse vermuten. Auf *curricular-didaktischer* Ebene wurde einer einseitigen Präferenz schüleraktiver Methoden, die in den Bewertungsrastern deutlich wurde, weitestgehend durchgängig eine Absage erteilt. Gerade für berufliche Schulen wurde auf Besonderheiten der Schülerklientel verwiesen. Als wesentliche Aspekte, die einer durchgängigen Einführung solcher Methoden entgegenstehen, wurden mit jeweils mehr als drei Nennungen aufgeführt:[1]

- ausbildungsbetriebliche Erwartungshaltungen eines stark fachsystematischen Unterrichts;
- die impliziten Anforderungen der Kammer-Abschlussprüfungen oder zentraler Abiturprüfungen, das Alter der Schüler sowie damit verbundene Befähigungen und Erwartungshaltungen.

Auf schulorganisatorischer Ebene wurden vor allem zwei Aspekte genannt, die in den Bewertungskriterien aus Sicht der Befragten unzureichend Berücksichtigung finden:

- ein Verwaltungsrahmen, der gerade in den beruflichen Schulen aufgrund ihrer Komplexität besonders fordernd ist (5 Nennungen), etwa hinsichtlich der Umsetzung bildungsgangspezifischer Rechtsverordnungen, und
- an Bildungsgängen ausgerichtete schulorganisatorische Zuschnitte (4 Nennungen).

Die Schulleiter sahen durchgängig eigene zentrale strategische Entscheidungen als nur unzureichend berücksichtigt oder sogar durch die Schulinspektion konterkariert an, etwa Investitionen, die sie in den Anschluss an den neuesten technischen Innovationsstand tätigten. Dies wurde als Konflikt mit der erweiterten Autonomie angesehen, die Schulen zugestanden worden war.

50 % der Probanden sahen trotz der starken Kritik an der einseitigen Orientierung zugunsten schülerorientierter Methoden jedoch zumindest teilweise Veränderungen im Bereich des unterrichtlichen Handelns der Lehrer, z. B. in Anstrengungen zu einer verstärkten Differenzierung des Unterrichts sowie verstärkt schüleraktiver Methoden. Schulinspektion wurde in geringfügigem Ausmaß als Katalysator für Veränderungen in der Unterrichtsentwicklung angesehen; es wurden partielle, nicht systematische Effekte auf der Ebene des Lehrerhandelns wahrgenommen.

Tendenziell überwog die Sicht, die Effekte der Inspektion der beruflichen Einzelschule seien im Großen und Ganzen „schon verpufft“. Diese Sicht war weitgehend

1 Die Anzahl der Nennungen hängt hier ab von den Bildungsgängen, die die jeweiligen Interviewpartnerinnen und -partner selbst verantworten.

unabhängig von der seit Durchführung der Begehung vergangenen Zeitspanne. Als Gründe wurden mangelnde personelle und fortbildungsbezogene Unterstützung genannt. Für die eigene Schulleitungstätigkeit wurde von 6 Probanden dementsprechend die eigene Ratlosigkeit im Umgang mit den Ergebnissen der Schulinspektion erwähnt.

Fazit

Abschließend bieten sich grundsätzlich die folgenden Thesen an:

- Die Effekte der Schulinspektion lagen zu erheblichen Teilen in der Struktur des Instrumentariums selbst (z. B. Notwendigkeit, Ordnung zu schaffen; Qualitätsraster als Orientierungspunkt für die eigene Arbeit).
- Fehlten Unterstützungsleistungen im Hinblick auf die von der Einzelschule ausgemachten oder durch die Schulinspektion zutage geförderten Defizite, wurde diese tendenziell als ein Kontroll- und Disziplinierungsinstrument und weniger als ein Instrument zur Verbesserung der Schulqualität verstanden.
- Ein weiterer Ursachenfaktor für fehlende Langzeiteffekte war, dass Schulleitungen der beruflichen Schulen sich primär den längerfristigen Prioritäten ihres Schulleitungshandelns verpflichtet fühlen.

Langfristige Effekte von Schulinspektion in beruflichen Schulen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung dürften demzufolge aufgrund deren Komplexität und Heterogenität größer sein, wenn diese an deren strategischen Prioritäten anknüpft und deren schulorganisatorische und -institutionelle sowie curricular-didaktische Rahmenbedingungen berücksichtigt sowie personelle und fortbildungsbezogene Unterstützung gewährleistet. Mit Blick auf die digitale berufliche Schulentwicklung erscheinen diese Erkenntnisse wieder hochaktuell und sind Gegenstand der Forschung im Projekt KoKon des Kompetenzzentrums Schulentwicklung in der Förderlinie *lernen:digital* des ehemaligen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), nun Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ).

2.4 Diagnostik von Schülerleistungen im Gesundheitsbereich (Basic Life Support)[2]

Durch Ulrike Weyland unterstützt fanden an der Universität Osnabrück auch erste Schritte in Richtung IRT-basierte Kompetenztestung statt – Vorläufer der jüngeren gemeinsamen Arbeiten in ASCOT und ASCOT+ (Kaspar, Döring, Wittmann et al. 2016; Warwas, Krebs, Vorpahl et al. 2024; Weyland, Wittmann & Kaufhold 2022; Wittmann, Weyland, Nauerth et al. 2014; Wittmann, Weyland, Seeber et al. 2022; Wittmann, Weyland, Striković et al. 2024). Das Projekt „Knowledge Assessment in Basic Life Support“ diente dazu, die Wirksamkeit von Schulungen zum Basic Life Support (BLS) zu überprüfen. Es stützte sich auf Unterscheidungen in der Wissenspsychologie zwischen ver-

2 Das Projekt „Knowledge Assessment in Basic Life Support“ wurde durch die Medtronic Foundation gefördert. Für die Arbeiten zur Einwerbung der Drittmittel zu diesem Projekt sowie die medizinisch-fachliche Ausgestaltung der Testfragen ergeht ein herzlicher Dank an Timo Reilmann, mit dessen Einwilligung die Veröffentlichung im Anhang erfolgt.

schiedenen Arten von Wissen, d. h. propositionalem/deklarativem (Wissen, dass), prozeduralem (Wissen, wie) und strategischem (Wissen, welches, wann, warum) Wissen (vgl. Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley, 2005) und nahm für den BLS zudem an, dass dieser Bereich aus einem begrenzten Wissensraum besteht (Handley, Koster, Monsieurs et al., 2005). Konzepte, die für das propositionale Wissen in diesem Bereich relevant sind, Handlungsschemata, die für das prozedurale Wissen von zentraler Bedeutung sind, und Prinzipien, die das strategische Wissen ausmachen, konnten also klar definiert werden. Z. B. waren sie Teil des offiziellen Curriculums des Deutschen Roten Kreuzes, gegen das der Test validiert wurde.

An der Testerstellung waren ein Rettungssanitäter mit Erfahrung im Unterrichten des Lehrplans des Roten Kreuzes sowie eine promovierte Ärztin beteiligt, was eine Validierung anhand gängiger Verfahren der grundlegenden Lebensrettungsmaßnahmen und hinsichtlich seiner medizinischen Korrektheit ermöglichte. Der Test wurde außerdem mit einer kleinen Stichprobe von 13 Schülern vorab getestet, um die Möglichkeit des Ratens auszuschließen. Die Ergebnisse des Vortests deuteten darauf hin, dass alle Fragen ausreichend schwierig waren.

Der resultierende Test besteht aus 20 Multiple-Choice-Fragen mit vier Antwortkategorien, von denen jeweils nur eine Antwort richtig ist. Sechs Fragen bezogen sich auf propositionales Wissen (B01A, B05A, B06A, B07A, B09A, B10A), sechs Fragen auf prozedurales Wissen (B02A, B08A, B14A, B15A, B16A, B19A) und acht Fragen auf strategisches Wissen (B03A, B04A, B11A, B12A, B13A, B17A, B18A, B20A), von denen die meisten auf negatives Wissen abzielten, also darauf, zu wissen, was man unter den gegebenen Umständen nicht tun oder vermeiden sollte (B03A, B04A, B11A, B12A, B13A, B18A; vgl. Oser, 2025).

Die Stichprobe zur Prüfung umfasste 292 Schülerinnen und Schüler eines nordrhein-westfälischen Berufskollegs (Altersdurchschnitt 18,78 Jahre (SD = 2,44), 55,0 % weiblich, ohne Schulabschluss 5,5 %, mit (erweitertem) Hauptschulabschluss 22,5 %, (erweiterter) Realschulabschluss 49,8 %, Fachhochschulreife/Abitur 22,2 %. Auf berufliche Bildungsgänge verteilte sich die Stichprobe wie folgt: 67,5 % Berufsschule, 4,8 % Berufsgrundbildungsjahr, 6,2 % Zwei- bzw. 17,1 % Dreijährige Berufsfachschule, 4,5 % Berufsausbildung mit Abitur.

Zusammenhangsanalysen lieferten keine Hinweise auf die postulierte dreidimensionale Struktur. Bei einer eindimensionalen Modellierung wiesen die Items B06 (Kompressions-Ventilations-Verhältnis) und B13 (BSL für Personen geben, die auf einem feuchten Boden gefunden wurden) nicht signifikante t-Werte (> 1,96) und wurden aus der Analyse entfernt. Die Item-Trennschärfen lagen für die Items B06 (0,08) und B19 (Vorgehen zur Kontrolle der Atemwege; 0,12) unter 0,20; Item B19 wurde daher zusätzlich ausgeschlossen. Für alle verbleibenden Items lag der wMNSQ < 1,2 (0,94 ≤ wMNSQ ≤ 1,07) bei jeweils signifikantem T-Wert, sodass ein guter Item-Fit angenommen werden kann (vgl. zum Vorgehen z. B. Wittmann, Weyland, Striković et al., 2024). Eine eindimensionale Rasch-Skalierung führte nach Eliminierung dieser drei Items zu einer gerade noch akzeptablen EAP/PV-Reliabilität von 0,62, wobei die Item-Abdeckung im schwierigen Bereich für eine zuverlässige Schätzung unzureichend ist.

Im Anhang sind die Items dieses Tests erstmals veröffentlicht. Für einen Einsatz wäre der Test auf Aktualität zu prüfen; mit Blick auf die curriculare/inhaltliche Validität wäre außerdem zu empfehlen, die ausgeschlossenen Items in ggf. veränderter Fassung mitzuerheben.

3 Fazit

Gemeinsam erfolgreich fortgeführt wurde die enge Forschungskooperation in einer weit beachteten DIPF-Expertise zu den schulischen Praxisphasen (Weyland & Wittmann 2011) sowie in den Arbeiten zur Kompetenztestung im Gesundheits- und Pflegebereich (BMBF-Förderinitiativen ASCOT und ASCOT+) sowie zur (digitalen) Schulentwicklung (BMBF-Projekt *KoKon*), womit deutlich wird, dass die frühe enge und sehr persönliche Kooperation und die damit verbundene hohe wechselseitige Wertschätzung auch zentrale Grundlagen für die weitere drittmittelgeförderte Arbeit und eine langjährige Freundschaft bildeten.

Ein kleiner Wehmutstropfen zu diesen Projektfragmenten zu Schulinspektion, Praxisphasen und Schulpflicht sei angedeutet: Ihnen ist nämlich gemeinsam, dass sie vermeintliche Gewissheiten des schul- und bildungspolitischen Alltags forschend und empirisch infrage stellten, die nur bedingt in die Förderrationalitäten insbesondere des BMBF als zentralem Fördergeber fallen. Die hier beschriebenen Ergebnisse werfen also auch ein Schlaglicht darauf, welche kreativen Potenziale hier hätten resultieren können und bilden auch ein Caveat vor einer Drittmittelförderung, die zunehmend auf Anwendbarkeit im Sinne des politisch „positiv“ Gewollten ausgerichtet wird.

Literatur

Dubs, R. (1999). School development and leadership. In Buer, J. van et al. (eds.). Control of educational processes. Effectiveness and efficiency of vocational education and training. Berlin, 107–117.

Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen. Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hg.). *Forschendes Lernen – The wider view. Tagungsband* (S. 47–58). WTM.

Handley, A. J., Koster, R., Monsieurs, K., Perkins, G. D., Davies, S. & Bossaert, L. (2005). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2005. Section 2. Adult Basic Life Support and Use of Automated External Defibrillators. *Resuscitation*, 67(1), 7–23. https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2005.10.007

Kaspar, R., Döring, R., Wittmann, E., Hartig, J., Weyland, U., Nauerth, A., Möllers, M., Rechenbach, S., Simon, J., & Worofka, I. (2016). Competencies in geriatric nursing: empirical evidence from a computer based large scale assessment calibration study. *Vocations and Learning*, 9(2), 185–206. https://doi.org/10.1007/s12186-015-9147-y

Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hg.) (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Zugänge, Konzeptionen und ausgewählte Befunde* (S. 7–25). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830989820

Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur.* Beltz.

Shavelson, R., Ruiz-Primo, M. A. & Wiley, E. W. (2005). Windows into the Mind. *Higher Education, 49,* 413–430. https://doi.org/10.1007/s10734-004-9448-9

Warwas, J., Krebs, P., Vorpahl, W., Weyland, U., Wilczek, L., Seeber, S., & Wittmann, E. (2024). Promoting coping competence for psychological stressors in nursing training: a controlled pedagogical intervention. *Frontiers in Medicine, 11,* 1–11. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1429541

Weyland, U. (2010). Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Eusl.

Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg/LI. https://web.archive.org/web/20170211153702/http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf/

Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? BWP@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online. Profil 3: Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag, 1–24. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf

Weyland, U. (2017). Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerausbildung? *PADUA, 12*(2), 79–86

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Klinkhardt.

Weyland, U., Wittmann, E., & Kaufhold, M. (2022). Herausforderungen in Bezug auf Konstrukt und Erfassbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich. In I. Darmann-Finck & K. Sahmel (Hg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 1–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_27

Weyland, U., & Wittmann, E. (2011a). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010.* GFPF. https://doi.org/10.25656/01:5505

Weyland, U. & Wittmann, E. (2011b). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau, & E. Wuttke (Hg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung, 15*(1), 8–21.

Wittmann, E. (2010). Rezension zu Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 1–3*. https://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_8-2010_weyland.pdf

Wittmann, E. (2016). Wirkungen externer Evaluation in beruflichen Schulen. *UfU Themen und Informationen*, 79(1), 24–28.

Wittmann, E., Weyland, U., Nauerth, A., Döring, O., Rechenbach, S., Simon, J., & Worofka, I. (2014). Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung. In Seifried, J., Faßhauer, U. & Seeber, S. (Hg.), Jahrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014 (S. 53–66). Barbara Budrich. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97258

Wittmann, E., Weyland, U., Seeber, S., Warwas, J., Strikovic, A., Krebs, P., Pohley, M. & Wilczek, L. (2022). Test sensitivity in assessing competencies in nursing education. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*, Article 3. https://doi.org/10.1186/s40461-022-00131-9

Wittmann, E., Weyland, U., Striković, A., Pohley, M., Hill, S., Wilczek, L., Krebs, P., Seeber, S., & Warwas, J. (2024). Interprofessionelle Kooperationskompetenz von Pflegeauszubildenden im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Pädagogik, 70*(2), 202–225. https://doi.org/10.3262/ZP2402202

Wittmann, E., Weyland, U., Striković, A., Pohley, M., Hill, S., Wilczek, L., Krebs, P., Seeber, S., & Warwas, J. (2024a). Interprofessionelle Kooperationskompetenz von Pflegeauszubildenden im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Pädagogik, 70*(2), 202–225. https://doi.org/10.3262/ZP2402202

Anhang

Anhang 1: Testitems zum Basic Life Support[3]

Fragen zur Reanimation und Defibrillation

B01

1. Wann muss eine Person reanimiert werden?

   01 ■ Bei einem Herzkreislaufstillstand

   02 ☐ Bei einem Herzinfarkt

   03 ☐ Bei Atemnot

   04 ☐ Bei Bewusstlosigkeit

B02

2. Im Bus stürzt eine Frau von ihrem Sitz. Sie wollen Ihr helfen. Was ist als nächstes zu tun?

   01 ■ Dame zur Bewusstseinsüberprüfung ansprechen.

   02 ☐ Sie in die stabile Seitenlage bringen.

   03 ☐ Ohne Zeitverlust mit der Herz-Lungen-Wiederbelebung beginnen.

   04 ☐ Kontrollieren, ob die Atemwege frei sind.

B03

3. Sie besuchen mit Freunden einen Badesee. Sie bemerken wie ein Badegast in Ufernähe aufschreit und dann ins Wasser sinkt. Nachdem Sie ihn aus dem Wasser gezogen haben, müssen Sie Wiederbelebungsmaßnahmen durchführen. Welcher Ort ist für eine Herzdruckmassage **ungeeignet**?

   01 ☐ Ich führe die Herzdruckmassage direkt am Ufer im Sand durch.

   02 ☐ Ich führe die Herzdruckmassage auf dem nur wenige Meter entfernten Radfahrweg auf einem Strandlaken durch.

   03 ☐ Ich führe die Herzdruckmassage auf einer Wolldecke am Sandstrand durch.

   04 ■ Ich führe die Herzdruckmassage auf einer Luftmatratze auf der Liegewiese durch.

B04

4. Sie finden ihren besten Freund bewusstlos und ohne Lebenszeichen auf. Sie sind sich sehr unsicher, ob Sie alle notwendigen Maßnahmen zur Reanimation noch beherrschen und möchten auf keinen Fall einen Fehler machen. (Den umstehenden Leuten geht es ähnlich.) Was ist das **Schlechteste**, was Sie tun können?

   01 ☐ Ich beginne trotzdem unverzüglich mit der Herz-Lungen-Wiederbelebung.

   02 ☐ Ich schließe trotzdem das AED-Gerät an.

   03 ■ Ich warte ab, bis kompetente Hilfe eintrifft.

   04 ☐ Ich bitte umstehende Personen, die Wiederbelebung für mich zu übernehmen.

3 Der Test ist unter Nennung der Autorenschaft von Eveline Wittmann und Timo Reilmann frei nutzbar.

B05

5. Welche der untenstehenden Abbildungen gibt diese richtige Platzierung der AED-Elektroden wieder?

01 ■

02 ☐

03 ☐

04 ☐

B06

6. Das richtige Verhältnis von Herzdruckmassage und Beatmung bei der Herz-Lungen-Wiederbelebung lautet:

01 ☐ 20 Herzdruckmassagen/3 Beatmungen

02 ☐ 30 Herzdruckmassagen/3 Beatmungen

03 ☐ 20 Herzdruckmassagen/2 Beatmungen

04 ■ 30 Herzdruckmassagen/2Beatmungen

B07

7. Warum darf die Person bei der EKG-Analyse des AED-Gerätes nicht berührt oder bewegt werden?

01 ☐ Die bei der Analyse fließenden elektrischen Ströme können bei der Hilfsperson gefährliche Herzrhythmusstörungen auslösen.

02 ☐ Durch die Bewegung der Person können sich die Elektroden vom Brustkorb lösen.

03 ☐ Durch das Berühren kann der Herzrhythmus des Helfers aufgezeichnet werden.

04 ■ Durch Berührung oder Bewegung können Fehler in der EKG-Aufzeichnung auftreten.

B08

8. Zwei Mitglieder des Schulsanitätsdienstes ihrer Schule führen eine Herz-Lungen-Wiederbelebung durch und bitten Sie, das AED-Gerät einzusetzen. Wie sollte bei der Verwendung eines AED-Gerätes einschließlich der Abgabe eines Schocks vorgegangen werden?

01 ■ AED-Gerät einschalten; Elektroden aufkleben; EKG-Analyse abwarten; umstehenden Personen warnen; Schock abgeben.

02 ☐ Elektroden aufkleben; umstehenden Personen warnen; AED-Gerät einschalten; EKG-Analyse abwarten; Schock abgeben.

03 ☐ Umstehenden Personen warnen; AED-Gerät einschalten; Elektroden aufkleben; EKG-Analyse abwarten; Schock abgeben.

04 ☐ Elektroden aufkleben; AED-Gerät einschalten; umstehenden Personen warnen; Schock abgeben; EKG-Analyse abwarten.

B09

9. Welche Wirkung soll durch den Einsatz eines Defibrillators erzielt werden?

01 ☐ Unterstützung der Atemfunktion

02 ☐ Wiedereröffnung der Herzgefäße nach einem Herzinfarkt

03 ■ Rückkehr zum normalen Herzrhythmus

04 ☐ Vorbeugung eines drohenden Herzinfarktes

B10

10. Welche der genannten krankhaften Veränderungen kann durch die Abgabe eines Schocks durch ein AED-Gerät behoben werden?

01 ☐ Herzinfarkt

02 ■ Kammerflimmern

03 ☐ Bewusstlosigkeit

04 ☐ Krampfanfall

B11

11. Sie wollen die Überlebenswahrscheinlichkeit einer bewusstlosen, nicht atmenden Person erhöhen. Welche der Tätigkeiten ist dazu **nicht** geeignet?

- 01 ☐ Ich beginne unverzüglich mit der Herz-Lungen-Wiederbelebung.
- 02 ☐ Ich schließe ein vorhandenes AED-Gerät an und gebe bei entsprechenden Voraussetzungen einen Schock ab.
- 03 ☐ Ich mache die Atemwege frei.
- 04 ■ Ich lagere zunächst die Beine hoch (Schocklage), damit der Blutfluss zum Herzen verbessert wird.

B12

12. Sie finden Ihre Mutter morgens im Badezimmer vor der Badewanne mit dem Gesicht in einer Blutlache liegend vor. Ihre Haut fühlt sich kalt an. Sie ist nicht ansprechbar, atmet aber. Es ist niemand da, um Ihnen zu helfen. Den Notarzt haben Sie bereits alarmiert. Wie sollten Sie in dieser Situation **nicht** reagieren?

- 01 ☐ Ich kontrolliere in kurzen Abständen die Atmung.
- 02 ☐ Ich entferne das Blut aus Mund und Nase.
- 03 ■ Ich packe im Schlafzimmer die nötigen Dinge für die Klinik.
- 04 ☐ Ich decke meine Mutter mit einem großen Badelaken zu.

B13

13. Nach einem Schwimmbadbesuch mit Freunden finden Sie zusammen in der nassen Dusche einen älteren Mann reglos am Boden liegend vor. Sie stellen fest, dass der Mann wiederbelebt werden muss. Im Vorraum ist Ihnen an der Wand ein AED-Gerät aufgefallen. Was sollten Sie **nicht** tun?

- 01 ☐ Ich führe eine Herz-Lungen-Wiederbelebung durch.
- 02 ☐ Ich rufe den Bademeister.
- 03 ■ Ich schließe das herbeigeholte AED-Gerät an und löse gegebenenfalls einen Schock aus.
- 04 ☐ Trotz gebotener Eile nehme ich mir Zeit, den Mann zusammen mit anderen aus dem Badebereich zu tragen.

B14

14. Sie wollen bei einer leblosen Person Herzdruckmassage und Beatmung durchführen. Welche Vorgehensweise ist die richtige?

- 01 ☐ Immer mit der Beatmung beginnen; dann Herzdruckmassage und Beatmung im Wechsel durchführen.
- 02 ■ Immer zuerst mit der Herdruckmassage beginnen; dann Herzdruckmassage und Beatmung im Wechsel durchführen.
- 03 ☐ Mit Beatmung oder Herzdruckmassage beginnen; dann Herzdruckmassage und Beatmung im Wechsel durchführen.
- 04 ☐ Bei blasser Haut als Zeichen für eine schlechte Durchblutung mit der Herzdruckmassage und bei bläulicher Haut als Zeichen für einen Sauerstoffmangel mit der Beatmung beginnen; dann Herzdruckmassage und Beatmung im Wechsel durchführen.

B15

15. Sie setzen zusätzlich zur Herz-Lungen-Wiederbelebung bei einer Person ein AED-Gerät ein und warten auf die Ankunft des angeforderten Rettungsdienstpersonals. Laut Ansage des AED-Gerätes werden Sie aufgefordert, einen Schock abzugeben. Wie ist weiter vorzugehen?

01 ☐ Maximal einen Schock auslösen; bis zum Eintreffen des Rettungspersonals nur noch Herz-Lungen-Wiederbelebung durchführen.

02 ☐ Schock auslösen; Herz-Lungen-Wiederbelebung für 2 Minuten fortsetzen; Vorgehen dreimal wiederholen; danach Herz-Lungen-Wiederbelebung bis zum Eintreffen des Rettungspersonals durchführen.

03 ☐ Maximal fünfmal direkt hintereinander einen Schock auslösen; nach jedem Schock Bewusstsein kontrollieren; die Herz-Kreislauf-Wiederbelebung bis zum Eintreffen des Rettungspersonals fortführen; falls die Person auch nach dem fünften Schock nicht zu Bewusstsein kommt.

04 ■ Schock auslösen; danach für zwei Minuten die Herz-Lungen-Wiederbelebung fortsetzen; Vorgehen bis zum Eintreffen des Rettungsdienstpersonals wiederholen; falls die akustische Ansage des AED-Gerätes zu weiteren Schocks rät.

B16

16. Vor der Umkleidekabine finden Sie nach dem Training den Hausmeister der Sportanlage ohne Lebenszeichen auf. Bei den Wiederbelebungsmaßnahmen fällt Ihnen die Aufgabe zu, die Herzdruckmassage durchzuführen. Wie sollten Sie vorgehen?

01 ■ Seitlich neben dem Hausmeister knien; den Ballen einer Hand auf das Brustbein in Höhe der Brustwarzen und den Ballen der zweiten Hand auf die erste legen; mit durchgestreckten Ellenbogen 4-5 cm senkrecht zum Boden komprimieren durch Verlagerung des Oberkörpers.

02 ☐ Seitlich neben dem Hausmeister knien; die rechte Hand flach auf das Brustbein in Höhe der Brustwarzen und den Ballen der zweiten Hand auf die erste legen; durch abwechselndes Strecken und Beugen der Ellenbogen den Brustkorb 4-5 cm senkrecht zum Boden komprimieren.

03 ☐ Seitlich neben dem Hausmeister knien; den Ballen einer Hand auf das untere Ende des Brustbeins und den Ballen der zweiten Hand auf die erste legen; bei durchgestreckten Ellenbogen den Brustkorb 2-3 cm senkrecht zum Boden komprimieren.

04 ☐ Seitlich neben dem Hausmeister knien; den Ballen der rechten Hand links neben das Brustbein in Höhe der Herzspitze und den Ballen der zweiten Hand auf die erste legen; bei durchgestreckten Ellenbogen den Brustkorb 2-3 cm senkrecht zum Boden komprimieren.

B17

17. Sie finden in der Fußgängerzone eine junge Frau ohne Lebenszeichen auf. Bisher leistet niemand Hilfe. Bei der Mundrauminspektion sehen Sie Reste von Erbrochenem. Sie möchten Hilfe leisten, aber auf keinen Fall mit bloßen Händen das Erbrochene aus dem Mund ausräumen. Welche der unten angeführten Entscheidungen ist unter diesen Umständen die vertretbarste?

01 ☐ Ich überstrecke den Kopf bei der Beatmung nicht, damit das Erbrochene in den Magen gelangt.

02 ☐ Ich verzichte auf das Ausräumen und beatme die junge Frau, denn Reste von Erbrochenem haben keinen Einfluss auf die Beatmung.

03 ■ Ich verzichte auf die Beatmung und führe nur die Herzdruckmassage durch.

04 ☐ Ich lege die junge Frau auf den Bauch, damit das Erbrochene auslaufen kann.

B18

18. Im Einkaufszentrum kommen Sie dazu, als bei einem Kleinkind Maßnahmen zur Herz-Lungen-Wiederbelebung durchgeführt werden. Die Mutter des Kindes ist sehr beunruhigt. Ein AED-Gerät mit **Standardelektroden** befindet sich in der Nähe. Was sollten Sie **nicht** tun?

01 ☐ Ich versuche die Mutter zu beruhigen.

02 ☐ Ich unterstütze die Ersthelfer bei den Wiederbelebungsmaßnahmen.

03 ■ Ich schließe die Elektroden des AED-Gerätes an.

04 ☐ Ich leite den Rettungsdienst bei der Ankunft vom Eingang zur Unglücksstelle.

B19

19. Sie besuchen Ihre Großmutter und finden sie bewusstlos im Sessel sitzend vor. In welcher Reihenfolge sollten Sie vorgehen, um ihre Atmung zu kontrollieren?

01 ☐ Kopf überstrecken; Atmung durch Hören; Fühlen und Sehen überprüfen; Mundraum inspizieren; falls erforderlich Mund ausraumen.

02 ☐ Atmung durch Hören; Fühlen und Sehen überprüfen; Kopf überstrecken; falls erforderlich Mund ausräumen; Mundraum inspizieren.

03 ■ Mundraum inspizieren; falls erforderlich Mund ausräumen; Kopf überstrecken; durch Atmung durch Hören; Fühlen und Sehen überprüfen.

04 ☐ Atmung durch Hören; Fühlen und Sehen überprüfen; falls erforderlich; Mund ausräumen; Mundraum inspizieren; Kopf überstrecken.

B20

20. In einer unbelebten Nebenstraße sehen Sie vor sich eine ältere Dame auf dem Gehweg liegen. Sie können keine Lebenszeichen feststellen. Sie befinden sich in ca. 5 Gehminuten Entfernung von Ihrer Schule. In der Eingangshalle Ihrer Schule befindet sich ein AED-Gerät. Sie haben bereits erfolglos um Hilfe gerufen. Wie entscheiden Sie sich in dieser Situation?

01 ☐ Ich hole so schnell wie möglich das AED-Gerät aus der Schule und beginne dann mit den Wiederbelebungsmaßnahmen.

02 ☐ Ich lagere die Dame zunächst mit erhöhtem Oberkörper, um das Herz zu entlasten, und hole dann das AED-Gerät. Nach meiner Rückkehr beginne ich mit den Wiederbelebungsmaßnahmen.

03 ☐ Ich führe einige Zyklen Herz-Lungen-Wiederbelebung durch, hole dann das AED-Gerät, und setze bei meiner Rückkehr die Herz-Lungen-Wiederbelebung fort.

04 ■ Ich führe nur die Herz-Lungen-Wiederbelebung durch.

Differenzierte Perspektiven auf Kompetenzentwicklung und Berufliche Orientierung

Überfachliche Kompetenzen *revisited*: Empirische Modellierungen im Kontext beruflicher Fachlichkeit

Eveline Wuttke, Eveline Wittmann, Esther Winther, Susanne Weber, Julia Warwas, Jürgen Seifried, Susan Seeber, Andreas Rausch, Viola Deutscher, Stephan Abele

Zusammenfassung

Ausgehend von der „Schlüsselqualifikationsdebatte" der 1980er-/1990er-Jahre diskutieren wir im vorliegenden Beitrag, wie sich überfachliche Kompetenzen den Projekten der Förderinitiativen ASCOT und ASCOT+ zufolge heuristisch ausdifferenzieren und empirisch modellieren lassen. Die theoretischen und empirischen Modellierungen verdeutlichen für unterschiedliche Domänen die hohe, obgleich nach Domänen und Kompetenzfacetten differenzierende Bedeutung fachlicher Kompetenzanteile für kompetentes berufliches Handeln. Im Ergebnis liegt die Vermutung nahe, dass Erwerb und Performanz solcher Kompetenzen in der Regel domänenspezifisch eingebettet sind und sich auf spezifische Wissensbestände, Handlungslogiken und Kommunikationsformen der Berufsfelder stützen. Damit werden zentrale Annahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte relativiert, die von einer weitgehend kontextfreien Übertragbarkeit solcher Kompetenzen ausging. Die Resultate sind auch für die Auseinandersetzungen um 21st Century oder Future (Work) Skills bedeutsam.

Schlagworte: Future Skills, 21st Century Skills, Problemlösekompetenz, unternehmerische Kompetenz, Selbst- und Sozialkompetenzen

Based on the debate on key qualifications of the 1980s/1990s, this article discusses how transverse skills can be heuristically differentiated and empirically modeled according to projects of the ASCOT and ASCOT+ funding initiatives. The theoretical and empirical models illustrate the high importance of subject-specific competencies for competent vocational and professional actions in different domains, although this importance varies depending on the domain and the competency facet. The results suggest that the acquisition and performance of such competencies are generally domain-specific and based on specific knowledge, as well as on the logic of action and forms of communication in the occupational and professional fields. This calls into question central assumptions in the key qualification debate, which assumed that such competencies were largely transferable regardless of context. The results are also significant for the discussions on 21st century or future (work) skills.

Keywords: Future skills, 21st century skills, problem solving skills, entrepreneurial skills, personal and social skills

1 Schlüsselqualifikationsdebatte *revisited*

Mit der Schlüsselqualifikationsdebatte der 1980er- und 1990er-Jahre gelangten – ursprünglich angestoßen von Mertens (1974) – überfachliche Kompetenzen von Auszubildenden ins Zentrum der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion (z. B. Kraus & Freidorfer, 2024). Spätestens mit deren curricularer Verankerung in den lernfeldorientierten Lehrplänen sind solche Kompetenzen als curriculare Zieldimensionen bundesweit normativ gesetzt. Von Beginn an waren die hier zugrunde liegenden Vorstellungen, wie unter anderem Dubs (2006) kritisiert, begrifflich unscharf und nicht durch Befunde der empirischen Lehr-Lernforschung untermauert. Insbesondere wurde früh diskutiert, inwieweit die mit dem Begriff des „Schlüssels" implizierte kontextfreie Anwendbarkeit dieser Kompetenzen gegeben sei (Zabeck, 1989; 1991); dies setze nämlich voraus, dass beispielsweise die Befähigung zu sozialverantwortlichem Handeln oder zum Problemlösen weitgehend unabhängig von fachlichem Wissen und Können sei. Das erscheint von hoher praktischer Bedeutung, weil unter anderem curriculare Formulierungen der KMK-Handreichung für die Erstellung lernfeldorientierter Lehrpläne und Kompetenzraster des Europäischen Qualifikationsrahmens die Annahme solcher generischen Kompetenzen implizieren und diese für die Berufsausbildung curricular verbindlich machen. In jüngerer Zeit wurden diese Diskussionen unter Rückbezug auf die 21st Century Skills wieder verstärkt aufgenommen (z. B. van Laar et al., 2017).

Bereits seit den 1990er-Jahren wurde daher auch die psychologische bzw. empirisch-pädagogische Grundlegung der „Schlüsselqualifikationen"[1] gefordert (z. B. Dörig, 1994; Achtenhagen, 1998).[2] Mit den Initiativen ASCOT und ASCOT+ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Beck et al., 2016; Velten et al., 2025), an denen Ulrike Weyland im Bereich der Pflegeausbildung maßgeblich beteiligt war, liegen in unterschiedlichen Projektverbünden empirische Daten vor, die es ermöglichen, die konstruktbezogene Frage nach dem Zusammenhang konkreter überfachlicher Kompetenzen mit Fachkompetenz im engeren Sinne in der Breite der Berufsfelder vom gewerblich-technischen über den kaufmännischen bis hin zum gesundheitsberuflichen Bereich sowie für eine erhebliche Bandbreite an „Schlüsselqualifikationen" von der Problemlösekompetenz bis zur Kooperationskompetenz auf „empirische Füße" zu stellen. Neben der empirischen Prüfung von Annahmen über die Zielkonstrukte der Berufsausbildung ermöglichen die Analysen auch Hinweise auf etwaige

1 Der Begriff wird hier in Anführungszeichen verwendet, um zu markieren, dass der Ausdruck „Qualifikation" in dieser Debatte nie angemessen gesetzt war.

2 Die von Weinert (1999, S. 28) prägnant formulierte lernbezogene Annahme („The hope that one could use a few key competencies to quickly acquire content-specific knowledge through electronic media is a purely utopian view") wird von den im Folgenden dargestellten Projekten nicht unmittelbar geprüft; diesbezügliche Implikationen für die weitere Forschung werden jedoch in Abschnitt 4 diskutiert.

Ansätze zu deren differenzierter Förderung, die allerdings weiterer empirischer Analysen bedürfen.

Vor diesem Hintergrund zielt unser Beitrag darauf ab, folgende Fragen zu bearbeiten: Wie lassen sich diese Kompetenzen den Projekten in den Förderinitiativen ASCOT und ASCOT+ zufolge heuristisch ausdifferenzieren und empirisch modellieren? Was können wir dabei im Spannungsfeld von enger Fachkompetenz-Fokussierung einerseits und der Forderung nach beliebigen generischen „Schlüsselqualifikationen" andererseits an empirisch begründetem Wissen zum Zusammenhang dieser Kompetenzen mit „Fachkompetenz" im engeren Sinne beitragen? Und welche Hinweise ergeben sich zur Förderung dieser Kompetenzen in unterschiedlichen Berufsbereichen?

Der Heterogenität der theoretischen und methodischen Zugänge in den ASCOT- und ASCOT+-Initiativen (s. auch Abele et al., 2021), den unterschiedlichen Zielsetzungen der Projekte sowie den unterschiedlichen Stichprobenumfängen ist geschuldet, dass die empirischen Zugriffe zu Konstrukten und deren Validierung zwischen den beteiligten Projektverbünden und daher auch zwischen den im Weiteren analysierten Kompetenzen variieren; diese werden im Folgenden differenziert nach Kompetenzen und Projektverbünden dargestellt. Zunächst werden im Sinne der 21st Century Skills-Diskussion Problemlöse- und innovative Intrapreneurshipkompetenzen thematisiert. Anschließend wird entsprechend der Schwerpunktsetzung in der Forschung von Ulrike Weyland auf selbstbezogene und soziale Kompetenzaspekte im Pflegeberuf eingegangen, entlang von zwei Verbundforschungsprojekten, an denen sie selbst maßgeblich beteiligt war.

2 Problemlöse- und Intrapreneurshipkompetenzen im technischen und kaufmännischen Bereich

2.1 Problemlösekompetenz

Empirische Befunde zeigen, dass die berufliche Problemlösekompetenz ein eigenständiges, jedoch eng mit Fachwissen verbundenes Konstrukt darstellt (Abele et al., 2016; Nickolaus et al., 2016; Siegfried et al., 2019; Rausch et al., 2021). Berufliche Problemlösekompetenz ist also nicht als überfachliche Kompetenz zu sehen, sondern schließt immer auch berufsspezifisches Fachwissen ein. Studien in beruflichen Kontexten verweisen folglich auch auf Zusammenhänge zwischen erfolgreichen Problemlösungen in einem beruflichen Handlungsbereich und Wissen in diesem Bereich (Abele, 2023). In den Projektverbünden der Förderinitiative ASCOT und ASCOT+, die sich mit Problemlösekompetenzen befassten, wurden diese daher jeweils für die jeweiligen Berufsbereiche domänenspezifisch modelliert. Im Folgenden wird dargelegt, wie diese Modellierungen erfolgten. Dies erfolgt zunächst für den Kfz-Bereich und sodann für den kaufmännischen Bereich; darüber hinaus wird thematisiert, wie auch im Prüfungsalltag problemhaltige Aufgaben entwickelt werden können. Schließlich wird die Modellierung von Intrapreneurshipkompetenz im kaufmännischen Bereich thematisiert, bei der es um die Befähigung geht, Probleme oder Chancen im Hinblick auf Produkte,

Dienstleistungen oder Verfahren zum Ausgangspunkt innovativ-unternehmerischen Handelns machen zu können.

2.1.1 Diagnostik von Problemlösekompetenz im Kfz-Bereich[3]

Das Diagnostizieren von Störungen an Kraftfahrzeugen nimmt einen wesentlichen Teil der Arbeitszeit in Kfz-Werkstätten ein (Spöttl et al., 2011) und gilt als zentrale berufliche Anforderung sowie als wichtige Problemlösekompetenz von Kfz-Mechatroniker:innen. Diese Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Störungen in Fahrzeugsystemen zu identifizieren. Sie umfasst das Bilden und Prüfen von Hypothesen, das gezielte Beschaffen, Integrieren und Bewerten von Informationen sowie das Treffen fundierter Entscheidungen über die Ursachen der Störung (Abele, 2023). Angesichts der zunehmenden technischen Komplexität moderner Fahrzeuge – insbesondere durch Elektrifizierung und Digitalisierung – gewinnt diese Kompetenz weiter an Bedeutung.

Die Erfassung dieser Problemlösekompetenz kann mithilfe computerbasierter Simulationen erfolgen, die realistische Diagnosesituationen abbilden (Gschwendtner et al., 2009). Solche Testumgebungen ermöglichen es, Diagnoseprozesse und -ergebnisse unter kontrollierten Bedingungen zu untersuchen (Abele, 2018), ohne reale Werkstattsituationen nachstellen zu müssen. Die betreffende Kfz-Problemlösekompetenz gilt als theoretisch und empirisch gut fundiertes Konstrukt.

Diagnostische Aufgaben werden in der Praxis zunehmend kollaborativ bearbeitet – etwa im Austausch zwischen Werkstatt und Service-Hotline. Das kollaborative Diagnostizieren stellt eine spezifische Ausprägung kollaborativer Problemlösekompetenz im Kfz-Bereich dar. Diese beschreibt die Fähigkeit von zwei oder mehr Personen, in koordinierten Interaktionen gemeinsam eine Diagnose zu erarbeiten (Rexhäuser et al., 2026). Dabei kombinieren die Beteiligten ihr Wissen, formulieren Hypothesen, interpretieren Evidenzen und treffen gemeinsame Entscheidungen (Radkowitsch et al., 2022). Das Konstrukt umfasst sowohl kognitive als auch soziale Teilkompetenzen, die eng miteinander verbunden sind. Auch diese Kompetenz kann mithilfe computerbasierter Simulationsumgebungen erfasst werden, in denen Dyaden aus Kfz-Auszubildenden gemeinsam realistische Störungsszenarien bearbeiten (Rexhäuser et al., 2026). Beide Partner:innen verfügen dabei über unterschiedliche, aber komplementäre Informationen (z. B. Werkstatt- vs. Hotline-Rolle), wodurch ein gezielter Informationsaustausch erforderlich ist.

Die Konstruktvalidität der kollaborativen Problemlösekompetenz im Kfz-Bereich wurde bislang nicht untersucht. Vorliegende Studien konzentrierten sich bisher vor allem auf deren Erfassung und Förderung. Bei der Förderung zeigten sich positive Effekte von *Worked Examples* auf das deklarative Wissen über Kollaborationsstrategien sowie auf die fachliche Qualität des Austauschs beim gemeinsamen Problemlösen (Rexhäuser et al., 2026).

---

3 Das Verbundprojekt „Digitale Diagnostik und Intervention im Kfz-Wesen“ (DigiDIn-Kfz) wurde in der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ (www.ascot-vet.net) von 2019 bis 2023 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen 21AP0–04A-C).

2.1.2 Erfassung von Problemlösekompetenz und Problemlöseprozessen mittels Bürosimulation

Die webbasierte Bürosimulation LUCA wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsverbundes „Problem Solving Analytics in Office Simulations“ (PSA-Sim)[4] entwickelt. Ziel des Projekts war die empirische Untersuchung, wie berufliche Problemlösekompetenzen in digitalisierten Arbeitsumgebungen sichtbar gemacht, gefördert und gemessen werden können. Im Verbundprojekt wurden hierzu mehrere aufeinander abgestimmte Studien durchgeführt, die auf einem gemeinsamen theoretischen Kompetenzverständnis beruhen (vgl. Gentner et al., 2024; Ludwig et al., 2024; Winther et al., 2025).

LUCA ermöglicht es, typische kaufmännische Arbeitsszenarien im Rahmen authentischer Modellunternehmen mithilfe authentischer Werkzeuge zu bearbeiten (zu den grundlegenden Design-Prinzipien der Simulation siehe Rausch et al., 2021). Lernende bearbeiten komplexe, unstrukturierte Aufgaben – etwa die Auswahl eines Lieferanten anhand mehrerer Angebote – in der Rolle eines/einer Mitarbeitenden des Unternehmens (zur Einbindung der Lernenden i. S. des *social embedding* siehe Braunstein et al., 2022). Die Simulation stellt typische betriebliche Anwendungen wie E-Mail-Kommunikation, Tabellenkalkulation, ERP-Systeme und digitale Notizfunktionen bereit. Damit wird eine authentische Arbeitsumgebung geschaffen, in der berufliches Problemlösen beobachtbar wird. Die in LUCA integrierte Logdatenerfassung ermöglicht dabei eine detaillierte Analyse der individuellen Problemlöseprozesse der Lernenden. Durch die kontinuierliche Aufzeichnung von Interaktionen können Bearbeitungsstrategien und Lernverläufe sichtbar gemacht werden. Diese Prozessdaten bilden zugleich die Grundlage für adaptive Prompts (siehe hierzu auch Deutscher et al., 2022; Thomann & Deutscher, 2025), die automatisiert ausgelöst werden, wenn Lernende sich außerhalb der im Vorfeld festgelegten Parameter bewegen (bspw. für die Problemlösung wichtige Dokumente nicht öffnen oder fehlerhafte Berechnungen in der Tabellenkalkulation vornehmen etc.). LUCA eignet sich somit zur Umsetzung authentischer Lern- und Assessmentumgebungen: In den folgenden zwei Studien wurden Problemlöseszenarien in der LUCA-Bürosimulation genutzt, um Problemlösekompetenz zu diagnostizieren und Problemlöseprozesse differenziert zu analysieren:

- Eine groß angelegte empirische Untersuchung (Winther et al., 2025) hatte das Ziel, die Struktur beruflicher Problemlösekompetenz zu modellieren und empirisch zu validieren. An der Studie nahmen 1.748 Auszubildende aus kaufmännischen Berufen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen teil. Grundlage war das „Signature Scenario“ „Lieferantenauswahl“, das als computerbasiertes Performance-Assessment in LUCA umgesetzt wurde. Hier übernehmen die Testpersonen die Rolle von Mitarbeitenden eines fiktiven Unternehmens, die beauftragt sind, anhand mehrerer Angebote eine Entscheidung über die Beschaffung von bestimmten Bauteilen zu treffen. Die Aufgabe erfordert das Identifizieren relevanter Informationen, das Durchführen einer Nutzwertanalyse, das Abwägen

4 Das Verbundprojekt „Problem Solving Analytics in Office Simulations“ (PSA-SIM) wurde in der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ (www.ascot-vet.net) von 2019 bis 2023 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 21AP008A [Teilprojekt Mannheim] bzw. 21AP008B [Teilprojekt Duisburg-Essen]).

qualitativer Kriterien, das argumentative Begründen der Auswahlentscheidung sowie deren adäquate Kommunikation. Auf Basis eines zweidimensionalen IRT-Modells konnte gezeigt werden, dass sich die Kompetenz in zwei miteinander verknüpfte Dimensionen gliedert: einen sprachlich-argumentativen und einen analytisch-quantitativen Bereich. Erfolgreiche Bearbeitungen zeichneten sich durch die Integration beider Komponenten aus – also durch die Fähigkeit, quantitative Daten algorithmenbasiert auszuwerten und Entscheidungen unter Einbezug qualitativer Argumente nachvollziehbar zu begründen. Die Studienergebnisse verweisen darauf, dass sich domänenspezifische Problemlösekompetenz in komplexen authentischen Arbeitsszenarien valide erfassen lässt.

- Eine vertiefende Untersuchung (Ludwig et al., 2024) analysierte die Prozessebene des Problemlösens auf Basis von Logdaten, die im Rahmen des Vorgängerprojekts DomPL-IK[5] (BMBF-Initiative ASCOT: Domänenspezifische Problemlösekompetenz bei Industriekaufleuten, siehe z. B. Rausch et al., 2016; Seifried et al., 2016) erhoben wurden. Ziel war es, Muster erfolgreichen Handelns zu identifizieren und Vorhersagen über den Problemlöseerfolg zu ermöglichen. Dazu wurden die Interaktionsprotokolle von 234 Auszubildenden mit Verfahren des Educational Data Mining ausgewertet. Durch die Anwendung von N-Gram-Analysen und Random-Forest-Modellen konnte der spätere Erfolg bereits auf Grundlage der ersten 15 Minuten der Bearbeitung mit einer Genauigkeit von etwa 70 % (AUC ≈ 0,70) prognostiziert werden. Erfolgreiche Lernende zeigten konsistentere, zielgerichtete Sequenzen, in denen Informationssuche, Berechnung und Reflexion eng aufeinander folgten, während weniger erfolgreiche Lernende ein eher sprunghaftes und fragmentiertes Vorgehen aufwiesen. Die Ergebnisse belegen, dass die Bearbeitung authentischer Arbeitsszenarien tiefergehende diagnostische Einblicke in die Problemlöseprozesse von Testpersonen erlaubt.

Die Ergebnisse der hier exemplarisch berichteten Teilstudien verdeutlichen, dass die Förderung von Problemlösekompetenz in LUCA mittels der Kombination von authentischen Entscheidungssituationen, adaptiver Unterstützung und datenbasierter Prozessdiagnostik möglich wird. Lernende werden angeregt, eigenständig Informationen zu recherchieren und zu verarbeiten, Alternativen abzuwägen und Entscheidungen zu begründen. Gleichzeitig ermöglichen die Prozessdaten eine formative Rückmeldung über Bearbeitungsstrategien und Denkverläufe sowie adaptive Hilfestellungen während des Bearbeitungsprozesses. Die gewählten unterschiedlichen methodischen Zugänge im Rahmen des PSA-Sim-Projektes verdeutlichen, dass eine valide empirische Erfassung beruflicher Kompetenzen – wie sie etwa von Weyland et al. (2022) gefordert wird – ein mehrstufiges und zum Teil fein granulares methodisches Vorgehen erfordert. Das liegt daran, dass komplexe berufliche Handlungssituationen, wie sie beispielsweise in der Bürosimulation LUCA modelliert sind, verschiedene Ebenen der

5 Das Verbundprojekt „Modellierung und Messung domänenspezifischer Problemlösekompetenz bei Industriekaufleuten" (DomPL-IK) wurde in der Forschungsinitiative ASCOT (www.ascot-vet.net) von 2011 bis 2015 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 01DB1119–23).

beruflichen Kompetenz adressieren. Um diese adäquat zu erfassen, bedarf es einer Kombination aus (1) Messansätzen, die beobachtbares Handeln in authentischen Situationen valide und reliabel erfassen, und (2) Verfahren, die zugleich zugrunde liegende allgemeine bzw. generische Fähigkeiten – etwa kognitive Strategien oder sozial-kommunikative Fertigkeiten – berücksichtigen. Nur das Zusammenspiel beider Perspektiven erlaubt eine empirisch belastbare Erfassung beruflicher Kompetenz. Beides ist notwendig, um ein Gesamtbild der Leistungen der Lernenden nachzeichnen zu können. Die erfassten Fähigkeiten repräsentieren den operativen Outcome innerhalb der Bürosimulation und die Kompetenzen lassen sich als hierfür zugrunde liegende kognitive Funktionen interpretieren und damit gezielt fördern (in Anlehnung an Anderson, 1992). Das Beispiel der Bürosimulation LUCA zeigt entlang der verschiedenen Teilstudien, dass simulationsbasierte Lernumgebungen geeignet sind, berufliche Problemlösekompetenzen valide zu erfassen und gezielt instruktional anzuleiten. Insgesamt belegen die Studien des PSA-Sim-Verbunds, dass die Kombination aus authentischen Szenarien, adaptiver Unterstützung und logdatenbasierter Prozessanalyse eine wirksame Grundlage für die evidenzorientierte Kompetenzentwicklung in kaufmännischen Ausbildungskontexten bildet.

2.1.3 Entwicklung valider problemhaltiger Prüfungsaufgaben für kaufmännische Berufe

Aktuelle Veränderungen kaufmännischer Arbeitsplätze verlangen von Angestellten zunehmend die Fähigkeit, komplexe berufliche Probleme zu lösen. Um Stringenz im Sinne der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade (Pellegrino, 2010) herzustellen, sind Problemlösekompetenzen nicht nur im Curriculum zu verankern und im Unterricht zu fördern, sondern auch in Abschlussprüfungen zu messen. Bislang spiegelt sich Problemlösekompetenz jedoch kaum in schriftlichen kaufmännischen Abschlussprüfungen wider (Wuttke et al., 2022). Im Projekt TeKoP[6] wurde deshalb ein Training für das kaufmännische Prüfungspersonal (Lehrende, Ausbildende) zur Entwicklung problemhaltiger technologiebasierter (Prüfungs-)Aufgaben durchgeführt. Um zu prüfen, ob die im Training entwickelten Aufgaben tatsächlich „Probleme“ für Auszubildende darstellen und damit konstruktvalide sind, wurden ausgewählte Aufgaben bei Industrie- und Bürokaufleuten in der Ausbildung eingesetzt und in einer Lautes-Denken-Studie analysiert.

Zentrales Kennzeichen für ein Problem ist das Auftreten einer Barriere, die sich zwischen einem (unerwünschten) Anfangszustand und dem erwünschten Endzustand befindet (Dörner, 1987). Zusätzlich werden verschiedene Komplexitätsmaße unterschieden, die eine Anforderung problemhaltig machen. Je mehr dieser Merkmale auf eine Problemsituation zutreffen und je komplexer und vernetzter die integrierten Variablen sind, desto problemhaltiger sollte eine Aufgabe sein (Dörner, 1987; Seeber et al., 2025).

6 Das Verbundprojekt „Technologiebasiertes kompetenzorientiertes Prüfen“ (TeKoP) wurde in der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ (www.ascot-vet.net) von 2019 bis 2023 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 21AP001A+B).

Um Problemlösekompetenz in Aufgaben valide abzubilden, ist es zielführend, authentische berufstypische Problemsituationen zu konstruieren und computerbasiert einen typischen kaufmännischen Arbeitsplatz mit Zugang zu entsprechenden Werkzeugen und Dokumenten nachzubilden (Winther, 2010). Zur Überprüfung der Problemhaltigkeit der entwickelten Aufgaben wurden die Aufgaben a priori anhand von Merkmalen problemhaltiger Aufgaben klassifiziert (Wuttke et al., 2022). Danach wurden kognitive Interviews geführt und mit Blick auf prozedurale und dynamische Merkmale handlungsleitender Kognitionen analysiert (Funke & Spering, 2006). In den kognitiven Interviews mit 26 kaufmännischen Auszubildenden aus dem zweiten und dritten Ausbildungsjahr kamen 16 problemhaltige Aufgaben zu verschiedenen kaufmännischen Inhaltsbereichen zum Einsatz. Das Durchlaufen der Schritte eines Problemlöseprozesses während der Aufgabenbearbeitung wurde als Indiz dafür gewertet, dass die Bearbeitung der Aufgabe Problemlösekompetenz fordert.

Die Analyse anhand des Kriterienrasters zur Beurteilung der Problemhaltigkeit belegt, dass in den Aufgaben alle Schritte einer vollständigen Problemlösung implementiert sind. Dies spricht für die Validität der Aufgaben, es zeigt, dass sie problemhaltig sind und sich eignen, Problemlösekompetenz bei dieser Zielgruppe zu messen. Eine genauere empirische Prüfung des Einsatzes kaufmännischen Fachwissens bei der Bearbeitung der beruflichen Probleme anhand der Think-Aloud-Daten steht noch aus.

2.1.4 Intrapreneurship-Kompetenz

Im Rahmen des ASCOT-Projektverbundes CoBALIT[7] wurde auf der Basis von Arbeitsmarktstudien und politisch-ökonomischen Zielformulierungen zu den 21st Century Skills die Intrapreneurship-Kompetenz (IPK) im Kontext der kaufmännischen Berufsausbildung von Industriekaufleuten modelliert und mittels eines technologiebasierten Performance-Assessment gemessen.

IPK bezeichnet die Ausprägung und Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die Mitarbeitenden auf allen Hierarchieebenen unternehmerisch-innovatives Handeln innerhalb bestehender Strukturen ermöglicht. Dazu gehören das Erkennen von Chancen sowie das Entwickeln und Umsetzen neuer Produkte, Dienstleistungen oder Verfahren. Ziel ist es, durch Autonomie, Kreativität und Management auch in komplexen Kontexten Innovationen zu realisieren (Wiethe-Körprich et al., 2017).

Mittels einer Domänenanalyse wurde evidenzbasiert ein zweidimensionales IPK-Modell formuliert:

- *Dimension 1: Ideen-Generierung* (inkl. der Facetten Wahrnehmung von Problemen oder Chancen) und
- *Dimension 2: Planung und Umsetzung* (inkl. der Facetten Informationsrecherche, Reflexion, Distribution).

7 Das Verbundprojekt „Competencies in the Field of Business and Administration, Learning, Instruction, and Transition" (CoBALIT) wurde in der Forschungsinitiative ASCOT (www.ascot-vet.net) von 2011 bis 2014 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 01DB1118).

Diese IPK-Facetten wurden weiter als „situationsspezifische Fertigkeiten“ operationalisiert und als „beobachtbares Verhalten“ formuliert. Dabei wurden verschiedene kognitive Anforderungsniveaus berücksichtigt (Weber et al., 2016; Weber et al., 2021; Wiethe-Körprich et al., 2017).

Auf dieser Basis wurden authentische Aufgaben entwickelt und im Rahmen der virtuellen Lernumgebung ALUSIM als technologiebasiertes Performance-Assessment administriert: zunächst in einer lokalen Vorstudie bei $N = 357$ Industriekaufleuten am Ende ihrer dreijährigen Berufsausbildung (Weber et al., 2016) und später in der deutschlandweiten Hauptstudie mit $N = 932$ Industriekaufleuten, wobei die Ergebnisse repliziert werden konnten (Weber et al., 2016, Weber et al., 2021).

Aufgrund vorliegender Studien aus der Entre- und Intrapreneurship wurde die Konstruktvalidität unter der Annahme einer Abhängigkeit von der Fachlichkeit mittels einer „known group“-Studie mit vier Bildungssettings getestet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl domainspezifische Fachkompetenzen als auch überfachliche Kompetenzen erforderlich sind, die je nach Anforderungssituation relevant werden (Kreuzer et al., 2017). Daher sollten diese beiden Kompetenzbereiche nicht als Gegenentwürfe, sondern im Sinne von „sowohl als auch“ verstanden werden. Mittels dieser Studie können keine Aussagen darüber gemacht werden, welche konkreten Ausprägungen oder Kombinationen zur Bewältigung bestimmter Intrapreneurship-Anforderungen relevant und notwendig werden. Hierzu wären weitere fachdidaktische Studien (wie Experimente und Langzeitstudien) erforderlich.

3 Selbstbezogene und soziale Kompetenzen im Pflegebereich

3.1 Belastungsbewältigungskompetenz als Facette selbstbezogener Kompetenz

Angesichts der komplexen Anforderungen in interaktionslastigen Dienstleistungsberufen wie der Pflege kommt der Fähigkeit zur Bewältigung psychischer Belastungsfaktoren eine besondere Bedeutung zu. Das Vorhandensein oder Fehlen dieser Fähigkeit betrifft dabei nicht nur die individuelle Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Fachpersonals, sondern auch – in einer systemischen Betrachtung – die Qualität der Patientenversorgung und die langfristige Sicherung des Fachkräftenachwuchses (z. B. de Wijn & van der Doef, 2022).

Das Konzept der Belastungs-Bewältigungs-Kompetenz (BBK) beschreibt die individuellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um produktiv mit berufsspezifischen Stressoren umzugehen und Stressreaktionen bei Fachkräften zu verhindern oder zu regulieren. Ihr Einsatz erfolgt mit dem Ziel, die eigene mentale Gesundheit zu erhalten (Warwas et al., 2024). Die wissenschaftliche Modellierung der

BBK im Forschungsverbund EKGe[8] der Förderinitiative ASCOT+ integriert stresstheoretische Modelle, Ansatzpunkte von Stressmanagement-Trainings und Forschungserkenntnissen zur Bewältigungseffektivität. Sie umfasst folgende vier Dimensionen:

1. *Erkennen situationsgebundener Stressoren* bei der Planung oder Durchführung pflegerischer Tätigkeiten.
2. *Erkennen von Stressreaktionen*, die diese Situation wahrscheinlich begleiten oder ihr folgen.
3. *Wahl von Bewältigungsstrategien* (kurz- und langfristig), die geeignet sind, relevante Stressoren zu mindern und Stressreaktionen zu regulieren.
4. *Begründung der gewählten Bewältigungsstrategien*.

Die ersten beiden Dimensionen beziehen sich auf eine angemessene Einschätzung der stressreichen Situation und ihrer Folgen, während die letzten beiden Dimensionen die Auswahl und Rechtfertigung von Maßnahmen zur Reduzierung oder Prävention schädlicher Effekte betreffen. Im Gegensatz zu habitualisierten Bewältigungsstilen integriert die BBK eine *differenzierte situationsbezogene Wahrnehmung* und *flexible strategische Entscheidungen*, die auf die Anforderungen und Ressourcen der jeweiligen Situation zugeschnitten sind.

Die BBK kann als eine zentrale Facette selbstbezogener Kompetenzen im beruflichen Handlungskontext der Pflege verstanden werden, die bei der treffenden Situationseinschätzung und einer produktiven Bewältigung von ausgeprägten fachlichen und methodischen Kompetenzen profitiert. So können bspw. auch fachliche Laien angesichts einer pflegespezifischen Stresssituation einen diffusen Eindruck einer akut vorhandenen Zeit-Mengen-Problematik für die Ausübung verschiedener pflegerischer Handlungen gewinnen. Die stichhaltige Einschätzung, ob unter gegebenen Arbeitsbedingungen die Optimierung individueller Handlungsabläufe als typische Stressmanagement-Strategie ertragreich angewendet werden kann und welche Priorisierungen innerhalb anstehender Aufgaben angesichts von Versorgungsnotwendigkeiten und Zeitbedarfen der Ausführung sinnvoll vorgenommen werden können, wird aber umso besser gelingen, je profunder das zugehörige fachliche Handlungswissen ist.

Bei der BBK handelt es sich um ein latentes Konstrukt, das nicht direkt beobachtet werden kann, sondern aus dem Verhalten einer Person in variablen Situationen abgeleitet werden muss. Sie beinhaltet konzeptuelles, prozedurales und interpretatives Wissen zur situativen Einschätzung und Strategieauswahl, das in zielgerichtetes Handeln übersetzt wird. Sie verwertet bei der Anwendung dieses Wissens auf alltägliche (Arbeits-)Probleme und Aufgaben der Handlungsdomäne auch fachspezifische Dimensionen und trägt damit als primäre selbstbezogene Kompetenzdimension eng verschränkt mit den anderen Dimensionen zum ‚Gesamt' der beruflichen Handlungskompetenz von Pflegefachkräften bei. Sie ermöglicht es, in spezifischen, aber variablen pflegerischen Stresssituationen (z. B. im Altenpflegeheim, Krankenhaus, ambu-

8 Das Verbundprojekt „Erweiterte Kompetenzmessung im Gesundheitsbereich" (EKGe) wurde in der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ (www.ascot-vet.net) von 2019 bis 2023 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 21AP006A-D).

lanten Pflegedienst) kompetent zu handeln. Unabhängig davon, ob die BBK formal oder informell erworben wurde, bildet sie eine unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiche berufsspezifische Performanz im Sinne der von der Kompetenzforschung betonten Output-Orientierung.

Die bislang fehlende theoretische Fundierung und systematische empirische Erforschung der BBK in Gesundheitsberufen war Ausgangspunkt für das Projekt EKGe. Hier wurde ein digital gestütztes Instrument zur Erfassung der BBK angehender Pflegefachkräfte theoriegeleitet entwickelt und validiert – das *Coping Competence Instrument for Nursing* (CopeCo-N).

Da ethische und praktische Überlegungen vollwertige Simulationen belastender Pflegesituationen zu Testzwecken erschweren, wurde ein *videobasiertes Situational Judgement Test (SJT)*-Format gewählt, das ein hohes Maß an Authentizität und Inhaltsvalidität gewährleistet. Die Items des Tests sind in *authentische Handlungssituationen der Pflegeausbildung* eingebettet, dargestellt in neun Videovignetten aus drei Versorgungsbereichen (Altenpflegeheim, Krankenhaus, ambulante Pflege). Die Vignetten zeigen prototypische Stressoren wie die Konfrontation mit Sterben, das Ausbalancieren ethischer Konflikte oder den Umgang mit Arbeitsüberlastung.

Die psychometrische Validierung des CopeCo-N erfolgte in mehreren Schritten mit einer Stichprobe von 300 deutschen Pflegeauszubildenden. Für die Messgüte des Instruments sprechen insbesondere die folgenden Ergebnisse (ausführlich in Warwas et al., 2023):

- *Itemanalyse und Reliabilität:* Mittels Partial-Credit-Modellierung und DIF-Analysen wurden 29 Items mit zufriedenstellenden Item-Kennwerten identifiziert, die eine sehr gute interne Konsistenz (EAP/PV Rel. = 0.91) aufweisen und für verschiedene Gruppen von (angehenden) Pflegefachkräften fair konstruiert sind.
- *Dimensionalität:* Die theoretisch fundierte und sachlogisch schlüssige vierdimensionale Struktur der BBK wurde empirisch zugunsten eines zweidimensionalen Modells vereinfacht. Es unterscheidet trennscharf die zwei Kategorien des Erkennens von Stressoren und Stressreaktionen (15 Items) von der Wahl und Begründung von berufsspezifischen Bewältigungsstrategien (14 Items).
- *Kriteriumsvalidität:* Testleistungen im CopeCo-N korrelieren erwartbar negativ, signifikant und in moderater Höhe mit selbstberichteten Gefühlen emotionaler Erschöpfung und Aversion gegenüber zu Pflegenden.

3.2 Soziale Kompetenzfacetten in Pflegeberufen

Pflegeberufen ist eigen, dass fachdidaktische Konzeptionen „Sozialkompetenz zugleich als Bestandteil von Fachkompetenz“ (Friese, 2010, S. 326) verstehen. Unter anderem erfolgt pflegerische Diagnostik interaktiv und zu Pflegende weisen Einschränkungen in der Kommunikation auf, die ein Kernmerkmal berufstypischer Handlungssituationen darstellen. Der Auffassung in § 5 Abs. 1 Pflegeberufegesetz (PflBG) zufolge liegen soziale Kompetenzen fachlichen zugrunde.

Berufsfachliche Kompetenz als unmittelbar auf zu Pflegende bezogene Kompetenzfacette wurde im Projekt TEMA (Förderinitiative ASCOT)[9] verstanden als Befähigung, Wissen auf pflegerische Handlungs- und Interaktionssituationen mit zu pflegenden Personen und Angehörigen anzuwenden. Sie umfasst dabei soziale Aspekte; operationalisiert wurden diese über emotionsbezogene Items. Heuristisch wurden eine diagnostisch-reflexive, eine praktisch-technische und eine interaktiv-kommunikative Kompetenzfacette angenommen (Kaspar et al., 2016).

Kooperationskompetenz gegenüber Kolleg:innen wird hiervon abgegrenzt. In einem im Projekt EKGe (Förderinitiative ASCOT+) entwickelten Assessment wird die auf die Kooperation mit anderen Berufsgruppen im Gesundheitswesen gerichtete interprofessionelle Kooperationskompetenz (IPKK) verstanden als Befähigung, Wissen über die eigene pflegerische Rolle und die anderer gesundheitsberuflich Tätiger zur angemessenen Einschätzung von Versorgungsbedarfen einzusetzen (Striković et al., 2025). Anders als im PflBG formuliert wurde angenommen, dass berufsfachliche Kompetenz eine Voraussetzung für IPKK darstellt, u. a. da letztere Wissen über die eigene Berufsrolle erfordert.

Operationalisierungen erfolgten für beide Kompetenzfacetten über videobasierte *Situational Judgement Tests*. Die TEMA-Stichprobe umfasste 402 Absolventinnen und Absolventen der Altenpflegeausbildung (Kaspar et al., 2016), die EKGe-Stichprobe (Jahr 2021) 328 Auszubildende (Altenpfleger/in, Gesundheits- und Krankenpfleger/in, Generalistik), zu knapp 90 % im zweiten Ausbildungsjahr (Wittmann et al. 2024; Striković et al., 2025).

Zur Testung der Dimensionalitätsannahme in TEMA wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen ein Modellvergleich zwischen dem angenommenen dreidimensionalen und einem eindimensionalen Modell vorgenommen. Der Likelihood-Ratio-Test ergibt bei sehr gutem RMSEA (0,01) für das eindimensionale Modell und ähnlichem AIC und BIC keine signifikante Überlegenheit des dreidimensionalen Modells; auch sprechen latente Korrelationen (>.90 mit der diagnostisch-reflexiven Facette) für die sparsamere Modellierung (Kaspar et al., 2016).

Analysen in EKGe ergeben eine hohe bivariate Korrelation für Kompetenz im verkürzten TEMA-Test (TEMA-L) und IPKK (ICCI-N; $r = 0.52$; $p < 0.001$). Striković et al. (2025) prüften mittels linearem Regressionsmodell, ob berufsfachliche Kompetenz die Schwierigkeit von Items zur IPKK vorhersagt. Dazu wurden auf Basis von Korrelationen zwischen Personenparametern in TEMA-L und Item-Lösungen im ICCI-N itembezogene Variablen kodiert. Item-Lösungen erwiesen sich erwartungsgemäß als einfacher bei einem hohen Zusammenhang mit der berufsfachlichen Kompetenz ($\beta = -0.444$; $p < 0.01$).

Die Befunde unterstreichen, dass im Pflegeberuf gegenüber den zu Pflegenden soziale Kompetenz als Bestandteil der (berufs-)fachlichen Kompetenz modelliert wer-

9 Das Verbundprojekt „Entwicklung und Erprobung von technologieorientierten Messinstrumenten zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen“ (TEMA) wurde in der Forschungsinitiative ASCOT (www.ascot-vet.net) von 2011 bis 2014 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen 01DB1110).

den kann. Für die IPKK legen sie nahe, dass berufsfachliche Kompetenz interprofessionell erfolgreiches Handelnkönnen begünstigt.

4 Fazit und Ausblick

Im Lichte der eingangs formulierten Fragen verdeutlichen die dargestellten theoretischen und empirischen Modellierungen die hohe Bedeutung fachlicher Kompetenzanteile für kompetentes berufliches Handeln in den im Zuge der ASCOT bzw. ASCOT+-Initiative untersuchten Domänen. Übergreifend lässt sich feststellen, dass fachliche und überfachliche Kompetenzen in realen beruflichen Handlungssituationen eng zusammenwirken. Weiterhin liegt die Vermutung nahe, dass der Erwerb und die Performanz solcher Kompetenzen in der Regel domänenspezifisch eingebettet sind und sich auf spezifische Wissensbestände, Handlungslogiken und Kommunikationsformen der jeweiligen Berufsfelder stützen. Damit werden zentrale Annahmen der klassischen Schlüsselqualifikationsdebatte deutlich relativiert, die von einer weitgehend kontextfreien Übertragbarkeit derartiger Kompetenzen ausging. Gleichzeitig wird evident, dass sich überfachliche Kompetenzfacetten innerhalb beruflicher Handlungskontexte funktional ausdifferenzieren lassen. So wird Problemlösekompetenz im technischen und kaufmännischen Bereich als komplexe Kombination kognitiver, analytischer und kommunikativer Prozesse modelliert, die sowohl domänenspezifisches Wissen als auch generalisierbare Strategien des Informationsmanagements erfordert. Im kaufmännischen Bereich illustrieren die LUCA-Studien exemplarisch, dass technologiegestützte Simulationen einen innovativen Zugang zur Erfassung und Förderung dieser Kompetenzen eröffnen; vergleichbare Analysen liegen zur Kfz-Simulation vor. Sie erlauben es, Prozessebene und Ergebnisdimension in einer lernpsychologisch und diagnostisch anschlussfähigen Weise zu verbinden und dabei mit Logdatenanalysen eine neue Qualität empirischer Kompetenzdiagnostik zu erschließen.

Die Befunde zu Intrapreneurship-Kompetenzen zeigen darüber hinaus, dass sich auch solche überfachlich konnotierten Konstrukte wie Innovations- oder Gestaltungsfähigkeit nicht losgelöst von Fachwissen operationalisieren lassen. Vielmehr wird Intrapreneurship-Kompetenz als eine Form von „agency within professional structures“ sichtbar, deren Realisierung stets auf domänenspezifischen Ressourcen beruht. Entsprechend sollte die Förderung dieser Kompetenz weniger in der Vermittlung abstrakter Kreativitätstechniken als vielmehr in authentischen arbeitsplatznahen Lernsituationen verankert werden, die fachliche und organisationale Kontexte explizit einbeziehen.

Besonders deutlich wird die enge Verzahnung von fach- und überfachlichen Komponenten im Pflegebereich. Sowohl die Belastungsbewältigungs- als auch die Kooperationskompetenz lassen sich empirisch nur als funktionale Facetten berufsspezifischer Handlungskompetenz modellieren. Soziale Kompetenz ist hier nicht ein additiver Bestandteil neben fachlicher Kompetenz, sondern integraler Bestandteil pflegerischen Könnens. Gleiches gilt für selbstbezogene Kompetenzen wie die Belastungsbewältigungskompetenz, deren Ausprägung und Wirksamkeit auf der Verfügbarkeit differen-

zierter fachlicher Schemata beruht. Derartige Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit, die in Berufsfeldanalysen herausgearbeiteten Strukturen beruflicher Arbeit systematisch in empirische Modellierungen zu integrieren.

Über die domänenspezifischen Unterschiede hinweg lässt sich somit eine strukturelle Komplementarität von Fach- und überfachlichen Kompetenzen konstatieren. Beide Bereiche stehen in einem rekursiven Verhältnis: Fachkompetenz bildet die Grundlage für die situative Aktivierung überfachlicher Strategien, während letztere wiederum die flexible Anwendung und Weiterentwicklung fachlichen Wissens ermöglichen. Diese Sichtweise entspricht einem „sowohl-als-auch-Verständnis" beruflicher Handlungskompetenz, das in den ASCOT- und ASCOT+-Projekten empirisch anschlussfähig herausgearbeitet werden konnte. Für die Berufsbildungsforschung ergeben sich daraus mehrere theoretische und methodische Implikationen:

(1) Kompetenzmodelle sollten mehrdimensionale, hierarchisch verschränkte Strukturen abbilden, die domänenspezifische und domänenübergreifende Anteile gleichermaßen berücksichtigen.
(2) Empirische Studien sollten stärker auf prozessbasierte Messansätze setzen, die Lern- und Problemlöseverläufe in authentischen Szenarien sichtbar machen und so Einsichten in situative Regulationsmechanismen erlauben.
(3) Aus curricularer Perspektive ist es erforderlich, überfachliche Kompetenzziele nicht isoliert, sondern im Rahmen berufsspezifischer Lernaufgaben zu adressieren. Lernfelder, Simulationen und Performance-Assessments können hierbei als didaktische Bindeglieder dienen.
(4) Schließlich verweist die Heterogenität der empirischen Zugänge auf die Notwendigkeit, interdisziplinäre Forschungsdesigns zu entwickeln, die pädagogisch-psychologische, fachdidaktische und arbeitswissenschaftliche Perspektiven systematisch zusammenführen.

Insgesamt unterstreicht der vorliegende Beitrag, dass die überfachlichen Dimensionen beruflicher Kompetenzentwicklung empirisch und inhaltlich fundiert nur im Kontext der Fachlichkeit verstanden werden können. Die Projekte der ASCOT- bzw. ASCOT+-Initiative haben somit neue Wege für die evidenzbasierte Kompetenzmodellierung und -förderung in der beruflichen Bildung aufgezeigt. Zukünftige Forschung sollte diese Ansätze weiterführen, indem sie erstens die Längsschnittperspektive auf Kompetenzentwicklung in Ausbildung und Berufspraxis ausbaut, zweitens den Transfer zwischen Lern- und Arbeitshandeln systematisch untersucht und drittens die Verknüpfung adaptiver digitaler Lernumgebungen mit formativer Diagnostik weiterentwickelt. Damit kann ein empirisch fundiertes Verständnis entstehen, das überfachliche Kompetenzen als emergente Qualität beruflicher Fachlichkeit begreift und somit zu einer konsistenten Weiterentwicklung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzforschung führt.

Literatur

Abele, S. (2018). Diagnostic Problem-Solving Process in Professional Contexts: Theory and Empirical Investigation in the Context of Car Mechatronics Using Computer-Generated Log-Files. *Vocations and Learning, 11*(1), 133–159. https://doi.org/10.1007/s12186-017-9183-x

Abele, S. (2023). *Problemlösekompetenzen in beruflichen Kontexten: Resultate aus Lehr-Lern-Prozessen sichtbar machen*. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763973675

Abele, S., Behrendt, S., Weber, W. & Nickolaus, R. (2016). Berufsfachliche Kompetenzen von Kfz-Mechatronikern: Messverfahren, Kompetenzdimensionen und erzielte Leistungen (KOKO Kfz). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung* (S. 171–203). Bertelsmann.

Abele, S., Deutscher, V. K., Nickolaus, R., Rausch, A., Seeber, S., Sembill, D., Seifried, J., Walker, F., Weyland, U., Winther, E., Wittmann, E. & Wuttke, E. (2021) Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Die Potenziale der ASCOT-Tests aus Sicht der Curriculum-Instruction-Assessment-Triade. In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Aktuelle Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber* (S. 13–42). wbv Media.

Achtenhagen, F. (1998). Schlüsselqualifikationen. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel: Konsequenzen für die Lernorte?* (S. 649–655). IAB.

Anderson, M. (1992). *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*. Blackwell.

Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT (Wirtschaft – Beruf – Ethik*, Bd. 32). wbv Media.

Braunstein, A., Deutscher, V., Seifried, J., Winther, E. & Rausch, A. (2022). A taxonomy of social embedding: A systematic review of virtual learning simulations in vocational and professional learning. *Studies in Educational Evaluation, 72*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101098

Deutscher, V., Seifried, J., Rausch, A., Thomann, H. & Braunstein, A. (2022). Die LUCA Office Simulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Didaktische Design-Empfehlungen und erforderliche Lehrkompetenzen. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.), *Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung: Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 107–121). wbv Media.

de Wijn, A. N. & van der Doef, M. P. (2022). A meta-analysis on the effectiveness of stress management interventions for nurses: Capturing 14 years of research. *International Journal of Stress Management, 29*(2), 113–129. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/str0000169

Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. [Dissertation, Universität St. Gallen]. Rosch-Buch.

Dörner, D. (1987). *Problemlösen als Informationsverarbeitung* (3. Aufl.). Kohlhammer.

Dubs, R. (2006). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung: 2. Aufl.* (S. 191–203). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5_12

Funke, J. & Spering, M. (2006). Methoden der Denk- und Problemlöseforschung. In J. Funke (Hrsg.), *Denken und Problemlösen* (S. 647–744). Hogrefe.

Gentner, S., Ludwig, S., Braunstein, A., Mayer, C., Deutscher, V., Rausch, A. & Seifried, J. (2024). The digital office simulation LUCA from the perspective of teachers and learners: first findings of usability analyses. In Cedefop & OECD (Eds.), *Apprenticeships and the digital transition: modernising apprenticeships to meet digital skill needs* (Cedefop reference series, 125; pp. 102–117). Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2801/074640

Gschwendtner, T., Abele, S. & Nickolaus, R. (2009). Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105*(4), 557–578. https://doi.org/10.25162/zbw-2009-0038

Kaspar, R., Döring, R., Wittmann, E., Hartig, J., Weyland, U., Nauerth, A., Möllers, M., Rechenbach, S., Simon, J. & Worofka, I. (2016). Competencies in geriatric nursing: empirical evidence from a computer based large scale assessment calibration study. *Vocations and Learning*, 9(2), 185–206. https://doi.org/10.1007/s12186-015-9147-y

Kraus, K. & Freidorfer, L. (2024). Transversal competencies, general education and vocational culture: A cultural studies perspective, understanding critical thinking and problem-solving. In C. Nägele, B. Esmond, N. Kersh & B. E. Stalder (Eds.), Trends in vocational education and training research (Vol. 7): Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET) (pp. 65–74). VETNET. https://doi.org/10.5281/zenodo.13236702

Kreuzer, C., Weber, S., Bley, S. & Wiethe-Körprich, M. (2017). Measuring Intrapreneurship Competence as a Manifestation of Work Agency in Different Educational Settings. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 373–399). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_19

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021, 17. Juni). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* [Handreichung].

Ludwig, S., Rausch, A., Deutscher, V. & Seifried, J. (2024). Predicting problem-solving success in an office simulation applying N-grams and a random forest to behavioral process data. *Computers & Education, 218*, 105093. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105093

Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7. IAB.

Nickolaus, R., Behrendt, S. & Abele, S. (2016). Kompetenzstrukturen bei KFZ-Mechatronikern und die Erklärungskraft des fachsystematischen KFZ-Wissens für berufsfachliche Kompetenzen. *Unterrichtswissenschaft, 44*(2), 114–130.

Pellegrino, J. W. (2010). *The design of an assessment system for the Race to the Top: A learning sciences perspective on issues of growth and measurement*. Educational Testing Service. https://pdfs.semanticscholar.org/53b7/6668fec653df7db1261304bd43a4ce64e42d.pdf

Radkowitsch, A., Sailer, M., Fischer, M. R., Schmidmaier, R. & Fischer, F. (2022). Diagnosing collaboratively: A theoretical model and a simulation-based learning environment. In F. Fischer & A. Opitz (Eds.), *Learning to diagnose with simulations: examples from teacher education and medical education* (pp. 123–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89147-3_10

Rausch, A., Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. & Winther, E. (2021). Die webbasierte Bürosimulation LUCA: Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117*(3), 372–394. https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0017

Rausch, A., Seifried, J., Wuttke, E., Kögler, K. & Brandt, S. (2016). Reliability and validity of a computer-based assessment of cognitive and non-cognitive facets of problem-solving competence in the business domain. *Empirical Research in Vocational Education and Training (ERVET), 8*(9). https://doi.org/10.1186/s40461-016-0035-y

Rexhäuser, D., Radkowitsch, A., Richters, C., Glogger-Frey, I., Vogel-Blaschka, D., Meier, J., & Abele, S. (2026). Effects of specificity of self-explanation prompts for worked examples on computer-supported learning of collaborative diagnostic reasoning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. https://doi.org/10.1007/s11412-026-09468-9.

Seeber, S., Meiners, H., Wuttke, E., Schumann, M. & Hartmann, P. (2025). Problemhaltigkeit kaufmännischer Prüfungsaufgaben: Eine Analyse mittels Lautem Denken. In S. Velten, S. Abele, S., J. Seifried & J. Warwas (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzen erfassen und fördern: Impulse und Innovationen aus der Initiative ASCOT+* (S. 97–119). Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik, 46. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. https://doi.org/10.3278/9783763978892. Bielefeld: wbv.

Seifried, J., Rausch, A., Kögler, K., Brandt, S., Eigenmann, R., Schley, T., Siegfried, C., Egloffstein, M., Küster, J., Wuttke, E., Sembill, D., Martens, T. & Wolf, K. D. (2016). Problemlösekompetenz angehender Industriekaufleute: Konzeption des Messinstruments und ausgewählte empirische Befunde (DomPL-IK). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 119–138). wbv Media.

Siegfried, C., Kögler, K., Rausch, A., Seifried, J., Wuttke, E. & Eigenmann, R. (2019). Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren domänenspezifischer Problemlösekompetenz in der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(4), 989–1017. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00892-2

Spöttl, G., Becker, M. & Musekamp, F. (2011). Anforderungen an Kfz-Mechatroniker und Implikationen für die Kompetenzerfassung. In *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung* (S. 37–53). Franz Steiner.

Striković, A., Krebs, P. & Wittmann, E. (2025). On the role of role-theoretical concepts: Determining dimensionality or difficulty in cross-occupational collaboration. *Vocations and Learning, 18*(6), 1–35. https://doi.org/10.1007/s12186-025-09361-w

Thomann, H. & Deutscher, V. (2025). Scaffolding through prompts in digital learning: A systematic review and meta-analysis of effectiveness on learning achievement. *Educational Research Review, 47*, 100686. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100686

van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A. & De Haan, J. (2017). The relation between 21 st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Velten, S., Abele, S., Seifried, J. & Warwas, J. (Hrsg.). (2025). *Berufliche Kompetenzen erfassen und fördern: Impulse und Innovationen aus der Initiative ASCOT+* (Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 46). wbv Media.

Warwas, J., Krebs, P., Vorpahl, W., Weyland, U., Wilczek, L., Seeber, S. & Wittmann, E. (2024). Promoting coping competence for psychological stressors in nursing training: a controlled pedagogical intervention. *Frontiers in Medicine, 11*, 1–11. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1429541

Warwas, J., Vorpahl, W., Seeber, S., Krebs, P., Weyland, U., Wittmann, E., Wilczek, L. & Striković, A. (2023). Developing and validating an online situational judgment test on the stress coping competence of nursing apprentices. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 15*(1), 1–24. https://doi.org/10.1186/s40461-023-00145-x

Weber, S., Draxler, C., Achtenhagen, F., Bley, S., Wiethe-Körprich, M., Kreuzer, C. & Gürer, C. (2021). Measuring Apprentices' Intrapreneurship Competence in Vocational Education and Training (VET): An Interdisciplinary Model-Based Assessment. In E. Kuusisto, M. Ubani, P. Nokelainen & A. Toom (Eds.), *Good Teachers for Tomorrow's Schools – Purpose, Values, and Talents in Education* (pp. 257–279). Brill.

Weber, S., Wiethe-Körprich, M., Bley, S., Weiß, C., Draxler, C. & Gürer, C. (2016). Modellierung und Validierung eines Intrapreneurship-Kompetenz-Modells bei Industriekaufleuten. *Unterrichtswissenschaft, 44*(2), 149–168.

Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Grundlagenpapier zum Projekt DeSeCo*. Bundesamt für Statistik.

Weyland, U., Wittmann, E. & Kaufhold, M. (2022). Herausforderungen in Bezug auf Konstrukt und Erfassbarkeit von beruflicher Handlungskompetenz im Gesundheitsbereich. In I. Darmann-Finck & K. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 1–10). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66832-0_27

Wiethe-Körprich, M., Weber, S., Bley, S. & Kreuzer, C. (2017). Intrapreneurship Competence as a ‚Manifestation' of Work Agency: A Systematic Literature Review. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 37–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_3

Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6004148w

Winther, E., Deutscher, V., Fortunati, F., Seifried, J. & Rausch, A. (2025). Mit Signature Scenarios zum Kompetenzerwerb: Die Analyse von Performance Tasks in virtuellen Simulationen. In S. Velten, S. Abele, J. Seifried & J. Warwas (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzen erfassen und fördern: Impulse und Innovationen aus der Initiative ASCOT+: Bd. 46. Wirtschaft – Beruf – Ethik* (S. 121–143). wbv Media.

Wittmann, E., Weyland, U., Striković, A., Pohley, M., Hill, S., Wilczek, L., Krebs, P., Seeber, S. & Warwas, J. (2024). Interprofessionelle Kooperationskompetenz von Pflegeauszubildenden im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Pädagogik, 70*(2), 202–225. https://doi.org/10.3262/ZP2402202

Wuttke, E., Seeber, S., Geiser, C. & Turhan, L. (2022). Zur Problemhaltigkeit von Aufgaben in kaufmännischen Abschluss- und Zwischenprüfungen: Ergebnisse aus Aufgabenanalysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118* (1), 25–52. https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0002

Zabeck, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen". Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. *Wirtschaft und Erziehung, 41,* 77–86.

Zabeck, J. (1991). Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung? In F. Achtenhagen & M. Twardy (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation* (S. 47–64). Müller Botermann.

Demokratiebildung und Diversitätssensibilität – Interdependenzen im Kontext der beruflichen Bildung

Mona Massumi

Zusammenfassung

Demokratiebildung und Diversitätssensibilität sind zentrale Leitkonzepte einer zeitgemäßen Bildung, die gesellschaftliche Teilhabe, soziale Gerechtigkeit und Anerkennung fördern sollen. Der Beitrag zeigt, dass beide Konzepte sich wechselseitig bedingen: Demokratiebildung ohne Diversitätssensibilität verkennt Exklusionsmechanismen; Diversitätssensibilität ohne demokratische Fundierung verliert ihre politische und emanzipatorische Dimension. Im Fokus steht die berufliche Bildung als Raum sozialer Aushandlung, in dem Fragen nach Macht, Zugehörigkeit und Teilhabe besonders virulent werden. Unter Rückgriff auf machtkritische, migrationspädagogische und berufspädagogische Perspektiven werden Interdependenzen herausgearbeitet und Implikationen für eine reflexive, diskriminierungskritische und demokratisch fundierte berufliche Bildung diskutiert.

Schlagworte: Demokratiebildung, Diversitätssensibilität, Diskriminierung, Rassismus, soziale Ungleichheit

Abstract

Democracy education and diversity sensitivity are central guiding concepts of contemporary education, which aims to promote social participation, social justice, and recognition. This article shows that both concepts are interdependent: democracy education without diversity sensitivity fails to recognize mechanisms of exclusion; diversity sensitivity without a democratic foundation loses its political and emancipatory dimension. The focus is on vocational education as a space for social negotiation in which questions of power, belonging, and participation become particularly virulent. Drawing on perspectives critical of power, migration education, and vocational education, interdependencies are identified and implications for reflexive, discrimination-critical and democratically grounded vocational education are discussed.

Keywords: democracy education, sensitivity to diversity, discrimination, racism, social inequality

1 Einleitung: Demokratiepädagogische Verantwortung in pluralen Gesellschaften

In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung, autoritärer Tendenzen und sozialer Fragmentierung (Zick et al., 2023) sind demokratische Werte, gesellschaftlicher Zusammenhalt und die Legitimität demokratischer Ordnungen nicht mehr selbstverständlich. Antipluralistische Diskurse, Desinformation und das Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen untergraben das Vertrauen in Institutionen und erschweren den demokratischen Dialog. Zugleich nehmen Rassismus, Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sichtbar zu.

Bildungseinrichtungen tragen daher eine doppelte Verantwortung: Sie sollen demokratische Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, Partizipationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit fördern und selbst Orte gelebter Demokratie sein.

Besonders im Feld der beruflichen Bildung zeigt sich diese Verantwortung deutlich, da sich hier gesellschaftliche Teilhabechancen konkret entscheiden. Berufsbildende Schulen und Betriebe sind nicht nur Lernorte fachlicher Qualifizierung, sondern auch soziale Räume, in denen Vorstellungen von Normalität, Leistungsfähigkeit und Zugehörigkeit fortlaufend ausgehandelt werden. Dabei werden Differenzierungen – etwa nach Geschlecht, sozialer oder (zugeschriebener) internationaler Herkunft – häufig mit Wertungen verknüpft, die zu Ausschlüssen führen. Hier spiegeln sich gesamtgesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsverhältnisse wider, die demokratischen Werten zuwiderlaufen.

An dieser Schnittstelle von Bildung und Gesellschaft lässt sich auch das wissenschaftliche und hochschulpolitische Wirken von Ulrike Weyland verorten. Ihre Arbeiten heben die Bedeutung reflexiver Professionalität, pädagogischer Haltung und institutioneller Verantwortung hervor. Die gemeinsame Arbeit mit Ulrike Weyland im Rahmen des kooperativen Lehramtsstudiengangs für das Berufskolleg in Münster begann zwar erst im Jahr 2022 – u. a. mit der gemeinsamen Vorlesung „Einführung in die Berufspädagogik“ –, gewann jedoch rasch an Intensität. Dies lag nicht zuletzt an der geteilten Überzeugung, dass berufliche Bildung gesellschaftliche Verantwortung trägt und die Auseinandersetzung mit sozial relevanten Fragen ein integraler Bestandteil der Lehrkräftebildung sein muss. Diese Perspektive spiegelt sich auch in einem gemeinsamen Beitrag für das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW wider (Weyland & Massumi, 2025).

Die Zusammenarbeit mit Ulrike Weyland ist geprägt von Vertrauen, Offenheit und gegenseitiger Wertschätzung sowie von der gemeinsamen Haltung, dass pädagogische Professionalität stets auch demokratische Verantwortung impliziert. Ihr Engagement für eine wissenschaftlich fundierte und zeitgemäße berufliche Lehrkräftebildung verdient an dieser Stelle ausdrückliche Anerkennung und Dank.

Im Folgenden werden die bislang selten zusammengedachten Konzepte Demokratiebildung und Diversitätssensibilität für die berufliche Bildung systematisch miteinander verknüpft und ihre Interdependenzen im Kontext beruflicher Bildung herausgearbeitet.

2 Demokratiebildung in der beruflichen Bildung

2.1 Demokratiebildung als umfassender Bildungsauftrag

Demokratiebildung zielt auf politische Mündigkeit, Partizipationsfähigkeit sowie die Bereitschaft, gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten. Sie umfasst Wissen über demokratische Strukturen, kritisches Denken, demokratische Fähigkeiten sowie Werte, die in pluralen Gesellschaften notwendig sind (Europarat, 2018).

Obgleich Demokratiebildung traditionell oft im Politik- oder Sozialkundeunterricht verortet wird, gilt sie in allen Bundesländern gemäß den jeweiligen Schulgesetzen als übergreifender Bildungs- und Erziehungsauftrag. Sie ist als Querschnittsaufgabe sowohl im Fachunterricht als auch als Prinzip von Unterrichts- und Schulentwicklung umzusetzen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2024; Kultusministerkonferenz [KMK], 2018). Die Kultusministerkonferenz (2021) hebt hervor, dass Demokratiekompetenz integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist (Hantke et al., 2024) und beschreibt diese als die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2021, S. 15). Schule – und im erweiterten Sinne auch die berufliche Bildung – fungiert somit als Erfahrungsraum, in dem demokratische Prinzipien praktisch erfahrbar werden.

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gewinnt dieser Auftrag an Dringlichkeit: Studien wie die Mitte-Studien (Zick et al., 2023) dokumentieren einen Anstieg autoritärer und demokratiegefährdender Einstellungen in der deutschen Bevölkerung (Best et al., 2022). Besonders unter jungen Erwachsenen, vor allem Männern, ist ein besorgniserregender Anstieg gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, politischen Zynismus und abnehmenden Vertrauens in demokratische Institutionen zu beobachten (Schnetzer et al., 2024; TUI Stiftung, 2022). Vor diesem Hintergrund kommt der beruflichen Bildung eine demokratiestabilisierende Funktion zu: Sie integriert junge Menschen in berufliche und gesellschaftliche Zusammenhänge und ermöglicht Erfahrungen kollektiver Verantwortung, Mitbestimmung und Solidarität.

2.2 Demokratiebildung als gelebte Praxis

Demokratiebildung muss in beruflichen Schulen und in Betrieben nicht nur vermittelt, sondern in alltäglichen Interaktionen erfahrbar werden. Sie entfaltet ihre bildende Wirkung erst, wenn Lernende Beteiligung, Mitgestaltung und gemeinsame Verantwortungsübernahme praktisch erleben (Pösl & Fereidooni, 2023). Eine solche „gelebte Demokratie“ erfordert dialogische Lernformen, partizipative Organisationsstrukturen und die Anerkennung der Lernenden als Subjekte pädagogischer Prozesse – nicht lediglich als Objekte von Qualifizierungsmaßnahmen.

Zeit- und Leistungsdruck, die Dominanz betrieblicher Verwertungslogiken, betriebliche Hierarchien, eine unzureichende curriculare Verankerung demokratischer Lernziele sowie die mangelnde Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen in Bezug auf Menschenfeindlichkeit erschweren jedoch eine systematische Umsetzung

(Busse et al., 2024). Diese institutionellen und strukturellen Hürden werden auch in empirischen Befunden erkennbar, die zeigen, dass Lernende häufig stark hierarchische Strukturen sowie begrenzte Mitbestimmungs- und Einflussmöglichkeiten bei der Gestaltung ihrer Arbeits- und Lernumgebung erleben (Pösl & Fereidooni, 2023; Anslinger & Klee, 2023). Demokratiebildung ist somit stets mehr als ein methodisches Konzept. Sie ist Ausdruck einer professionellen Grundhaltung, die auf Partizipation, Anerkennung und Gerechtigkeit abzielt.

Demokratische Lernkulturen entstehen nicht von selbst, sondern müssen aktiv geschaffen werden – entgegen selektiver und hierarchischer Strukturen. Dabei stehen Selektionsmechanismen und normativ aufgeladene Leistungsanforderungen im (Berufs-)Bildungssystem häufig im Spannungsverhältnis zu demokratischen Teilhabeprinzipien. Zudem begrenzen strukturelle Rahmenbedingungen, wie die duale Steuerungslogik von Betrieb und Schule, die Handlungsspielräume aller Beteiligten und beeinflussen damit auch die Qualität demokratischer Lernprozesse.

Lehrkräfte und Ausbilder:innen tragen eine doppelte Verantwortung: Sie sind sowohl Vertreter:innen des demokratischen Staates als auch Gestalter:innen institutioneller Lernräume. Ihr pädagogisches Handeln, ihre Haltung gegenüber Diversität und ihre Art der Beziehungsgestaltung prägen maßgeblich, ob Lernende Demokratie als gelebte Praxis erfahren. Lehrende verkörpern die „professionelle Schnittstelle“ zwischen normativem Anspruch und institutioneller Realität. Demokratiebildung als gelebte Praxis setzt daher die kritische Selbstreflexion professioneller Akteur:innen voraus – über Macht, Positionierung und Verantwortung im eigenen pädagogischen Handeln.

Empirische Befunde zu demokratischen Überzeugungen, Werthaltungen und Handlungsorientierungen von Lehrenden (und Ausbilder:innen) existieren bislang kaum. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen ist jedoch davon auszugehen, dass demokratiegefährdende Einstellungen auch im pädagogischen Feld vorkommen – ähnlich wie in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes, etwa der Polizei (Derin & Singelstein, 2022).

3 Diversitätssensibilität in der beruflichen Bildung

3.1 Diversität als Strukturprinzip pädagogischer Professionalität

Diversitätssensibilität bezeichnet die bewusste Wahrnehmung und Anerkennung individueller sowie kollektiver Differenzen – etwa im Hinblick auf Geschlecht oder soziale Herkunft (Fereidooni 2020; Massumi, 2019a). In machtkritischer Perspektive geht Diversitätssensibilität über einen affirmativen oder kulturalistisch verkürzten Umgang mit Vielfalt hinaus (Fereidooni et al., 2023). Ziel diversitätssensibler Bildung ist nicht bloß Toleranz, sondern eine systematische Reflexion und Dekonstruktion gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Dabei sollen Ausschlussmechanismen sichtbar gemacht, Diskriminierungen abgebaut und die Bedingungen für gleichberechtigte Teilhabe geschaffen werden.

Diversitätssensibilität richtet den Blick auf Prozesse der Normierung, Klassifizierung und Hierarchisierung, die Zugehörigkeit herstellen oder verwehren. Damit schließt sie an migrationspädagogische und rassismuskritische Ansätze an, die Bildung als einen Prozess der Herstellung und Aushandlung von Zugehörigkeit verstehen (Mecheril et al. 2010). Im Zentrum dieser Perspektive steht daher nicht die Frage, *wer* unterschiedlich ist, sondern *wie* und *warum* bestimmte Differenzen gesellschaftlich relevant gemacht werden – und *wem* daraus Macht, Privilegien oder Ausschlüsse erwachsen. Diskriminierung und Rassismus werden in dieser Perspektive nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als strukturelles und institutionelles Ordnungsprinzip gefasst, das Zugehörigkeit, Anerkennung und Teilhabe reguliert (Crenshaw, 1989). Durch das komplexe Zusammenwirken auf individueller, interaktionaler, struktureller und institutioneller Ebene entfaltet sie ihre Wirkmächtigkeit (Gomolla, 2023).

Die berufliche Bildung ist in besonderer Weise anfällig für Mechanismen der Selektion und Normalisierung. Zugangshürden, Segregation nach Geschlecht, Herkunft oder Behinderung sowie normative Vorstellungen von „Eignung" und „Leistungsfähigkeit" strukturieren Bildungs- und Übergangschancen (Imdorf, 2023; Beicht & Walden, 2019). Diese Mechanismen machen eine strukturell verankerte Diversitätssensibilität im System der beruflichen Bildung notwendig.

Diversitätssensibilität ist damit mehr als eine pädagogische Haltung – sie ist ein Strukturprinzip professioneller Reflexivität. Sie verpflichtet Lehrkräfte, Ausbilder:innen und bildungspolitische Akteur:innen dazu, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als inhärente Bestandteile pädagogischer Praxis anzuerkennen und aktiv zu thematisieren. Zudem erfordert sie die Fähigkeit, die eigene Position im Gefüge von Macht und Privilegien kritisch zu reflektieren und pädagogisches Handeln entsprechend zu gestalten. Professionelle pädagogische Haltung zeigt sich folglich nicht nur in der individuellen Offenheit gegenüber Vielfalt, sondern auch in der bewussten Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen, die Anerkennung, Partizipation und Gerechtigkeit ermöglichen.

3.2 Diversitätssensibilität im Spiegel von Diskriminierungen und Rassismus

Inwieweit das (berufliche) Bildungssystem der Diversität seiner Lernenden (und professionellen Akteur:innen) gerecht wird, ist eine empirische Frage, die aufgrund der Vielzahl von Diversitätsdimensionen und ihres intersektionalen Zusammenspiels schwierig zu erfassen ist. Gleichwohl liefern Studien zu einzelnen Differenzlinien, die teils auch in ihrer intersektionalen Verschränkung untersucht werden, wertvolle Erkenntnisse. Darüber hinaus ermöglichen rassismus- und diskriminierungskritische Ansätze der Bildungs-, Ungleichheits- und Migrationsforschung, strukturelle Exklusionsmechanismen sichtbar zu machen und zu verstehen, wer Teilhabe erfährt, wer systematisch ausgeschlossen bleibt, wie Differenzen hergestellt, bewertet und in institutionellen Routinen verankert werden – und welche Folgen dies für die beruflichen Chancen und Selbstwirksamkeitserfahrungen unterschiedlicher Gruppen hat.[1]

1 Im Folgenden wird nur eine Auswahl an Differenzlinien dargestellt.

Menschen mit Behinderungen stoßen im Übergang in Ausbildung und Beruf auf erhebliche strukturelle Hürden. Zwar besteht formal ein Zugang zur beruflichen Bildung, dieser erfolgt jedoch häufig über segregierende Sonderstrukturen wie Berufsbildungswerke und seltener über reguläre betriebliche Ausbildungsplätze (Powell & Blanck, 2023), sodass Jugendliche mit Behinderungen insgesamt über eingeschränktere Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten verfügen (Reims & Schels, 2021). Auch der Anteil inklusiver betrieblicher Ausbildung bleibt trotz leichter Zuwächse gering (Deutscher Gewerkschaftsbund [DGB], 2024). Diese strukturellen Segregationen zeigen, dass Inklusion im sonderpädagogischen Verständnis bislang vor allem kompensatorisch, nicht transformativ verstanden wird.

Auch die **soziale Herkunft** prägt Bildungs- und Übergangschancen maßgeblich. Sie beeinflusst nicht nur Noten und Schulabschlüsse, sondern auch den Zugang zu Ausbildung, Beschäftigung und Aufstieg insgesamt (Wessling et al., 2023; Imdorf, 2023). Wenn Betriebe entscheiden, keine Hauptschüler:innen auszubilden, weil sie diesen Abschluss mit einem erhöhten Risiko für Ausbildungsabbrüche assoziieren (Kohlrausch, 2013), führt dies zu einer Entwertung dieses Schulabschlusses (Protsch, 2014). Davon sind insbesondere Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus betroffen, was exklusionsverstärkend wirkt. Aber auch bei vergleichbarer Qualifikation erfahren Menschen aus sozial weniger privilegierten Familien Benachteiligungen – etwa durch schlechtere Berufseinstiege oder eingeschränkte Karriereverläufe (Santiago Vela, 2021). Der elterliche Bildungshintergrund verstärkt diese Ungleichheiten zusätzlich (Seibert 2025).

Lernende mit (zugeschriebenem) ***Migrationshintergrund*** oder **nicht-weißer Positionierung** sind überdurchschnittlich häufig von Rassismus betroffen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2024). Rassistische Diskriminierung manifestiert sich in der beruflichen Bildung sowohl auf institutioneller Ebene – etwa beim Zugang zu Ausbildungsplätzen (Köhler, 2025) – als auch auf interaktionaler Ebene im Unterricht, bei Leistungsbewertungen oder in betrieblichen Kontexten (Jording & Massumi, 2025; Scheer & Breit, 2020). Besonders stark betroffen sind türkisch- und arabischstämmige Jugendliche (Köhler, 2025). Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit – insbesondere Geflüchtete – erleben strukturelle Schlechterstellungen in besonderem Maße (Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2024). Auch religiöse Differenzen können zu rassistischer Diskriminierung führen: So haben muslimische Frauen mit Kopftuch nachweislich geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz (Jaschke et al., 2025). Diese Erfahrungen prägen das subjektive Erleben von Demokratie, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit nachhaltig (Pösl & Fereidooni, 2023; Massumi, 2019b).

Darüber hinaus bestehen weiterhin **geschlechtsspezifische Segregationen**: Frauen dominieren weiterhin „weiblich“ konnotierte (Ausbildungs-)Berufe – etwa in Pflege-, Verwaltungs- oder Dienstleistungsbereichen – mit tendenziell geringerer Vergütung und niedrigerem sozialen Status, dagegen sind Männer in technischen und handwerklichen (Ausbildungs-)Berufen überrepräsentiert (Kleinert et al., 2023; Chesters, 2022). Sogenannte „Karrierekompromisse“, also Abweichungen von individuellen Berufswünschen oder geschlechtstypischen Orientierungen, erhöhen insbesondere für

Frauen in männerdominierten Berufen das Risiko von Ausbildungsabbrüchen (Beckmann et al., 2023).

Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität werden in der empirischen Forschung zu beruflicher Bildung bislang kaum systematisch berücksichtigt. Studien zeigen, dass LGBTQI*-Personen in Schule und Betrieb häufig Diskriminierung erleben und ihre Identität nicht offenlegen – insbesondere in Branchen mit wenigen LGBTQI*-Mitarbeitenden oder in traditionell „männlichen" Berufsfeldern (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2024; Frohn & Heiligers, 2024). Diese Unsichtbarkeit führt zu einer verdeckten Form struktureller Ausgrenzung, die demokratische und diversitätssensible Bildungsziele konterkariert.

Insgesamt verdeutlichen diese Befunde, dass Benachteiligungen im beruflichen Bildungssystem selten auf offene Ausschlüsse zurückzuführen sind, sondern auf komplexe, institutionell verfestigte Mechanismen. Das berufliche Bildungssystem wird der Diversität seiner Adressat:innen bislang nur bedingt gerecht. Eine nachhaltige, diversitätssensible berufliche Bildung, die ihrem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und demokratische Gleichwertigkeit einlöst, erfordert daher individuelle Sensibilisierung. Dazu gehören die Überprüfung von Zugangswegen, Auswahlverfahren, Curricula und institutionellen Routinen sowie eine Lehrkräftebildung, die diskriminierungs- und rassismuskritische Perspektiven systematisch integriert (Massumi & Fereidooni, 2017).

4 Interdependenzen von Demokratiebildung und Diversitätssensibilität in der beruflichen Bildung

4.1 Normatives Fundament

Demokratiebildung und Diversitätssensibilität basieren auf einem gemeinsamen normativen Fundament: der Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und dem Ziel sozialer Gerechtigkeit. Demokratiebildung, die Diversitätssensibilität nicht systematisch integriert, bleibt unvollständig. Sie kann ihre eigenen Werte – Freiheit, Gleichheit und Solidarität – nur dann einlösen, wenn sie gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick nimmt und diese zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung macht. Diversitätssensibilität bildet dabei die epistemische und ethische Voraussetzung, um Demokratiebildung als soziale Praxis von Gleichheit, Anerkennung und Teilhabe zu realisieren. Umgekehrt verliert Diversitätssensibilität ohne demokratische Fundierung ihre politische und emanzipatorische Bedeutung: Sie droht zur bloßen Anerkennung kultureller Vielfalt zu werden, ohne Fragen nach Gerechtigkeit, Macht und Partizipation zu stellen. Erst in ihrer Verbindung entfalten beide Konzepte ihr transformatives Potenzial – als Bildung zur demokratischen Mündigkeit in einer von Differenz geprägten Gesellschaft.

Demokratiebildung muss unter diesen Bedingungen weit über die Vermittlung politischen Wissens oder institutioneller Verfahren hinausgehen. Sie hat die Aufgabe, die strukturellen Bedingungen demokratischer Teilhabe zu reflektieren und sichtbar

zu machen, wie gesellschaftliche Ungleichheiten Partizipation begrenzen. Diskriminierung wird so zu einem zentralen Lernfeld demokratischer Bildung und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu einer demokratischen Kernkompetenz.

In diesem Verständnis bietet Demokratie den normativen und institutionellen Rahmen, in dem Differenz nicht nur toleriert, sondern als konstitutives Element gesellschaftlicher Entwicklung verstanden wird. Diskriminierungs- und rassismuskritische Ansätze sind somit keine optionalen Erweiterungen, sondern notwendige Bestandteile zeitgemäßer Demokratiebildung. So können Räume eröffnet werden, in denen Fragen der Repräsentation, Partizipation und Macht im Bildungssystem (selbst-)kritisch beleuchtet und im besten Fall transformativ bearbeitet werden.

4.2 Machtkritische Fundierung und Gefahr der Entpolitisierung

Demokratiepädagogische Ansätze, die Machtverhältnisse ausblenden, bleiben im Kern normativ und laufen Gefahr, demokratische Bildung zu entpolitisieren. Wird Demokratiebildung primär auf Verfahrenswissen, Wertevermittlung oder partizipative Methoden reduziert, ohne ungleiche Teilhabevoraussetzungen mitzudenken, entsteht eine pädagogische Entschärfung demokratischer Praxis. Demokratie erscheint dann als bereits verwirklichte Ordnung, während strukturelle Ungleichheiten – etwa aufgrund von Herkunft und Geschlecht – unsichtbar bleiben. Dabei können auch vermeintlich neutrale Strukturen und Praktiken besonders wirkmächtig sein, wenn ihre ungleichheitswirkenden Effekte unreflektiert bleiben. Gomolla und Radtke (2009) zeigen dies am Beispiel institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem auf.

Demokratiepädagogische Ansätze, die Gleichheit und Partizipation voraussetzen, ohne die ungleichen Teilhabebedingungen der Lernenden zu berücksichtigen, tragen unbeabsichtigt zur Reproduktion sozialer Hierarchien bei. Denn wenn Privilegien als selbstverständlich gelten und strukturelle Barrieren unsichtbar bleiben, profitieren vor allem jene, die ohnehin privilegiert sind. Demokratiebildung muss daher an den ungleichen Sozialisations- und Bildungsverläufen ansetzen und lebenslagenorientiert gestaltet werden.

4.3 Diversitätssensible Demokratiebildung

Die berufliche Bildung erfüllt sowohl eine Bildungs- als auch Sozialisationsfunktion, in der gesellschaftliche Wertvorstellungen, Machtbeziehungen und Normalitätskonzepte konkret erfahrbar werden. Berufsbildende Schulen und Betriebe prägen, welche Formen von Verhalten, Leistung und Zugehörigkeit als „angemessen“ gelten.

Vorstellungen von „beruflicher Eignung“, „Leistungsfähigkeit“ oder „Anpassungsbereitschaft“ beruhen dabei häufig auf impliziten Normen, die entlang von Geschlecht, sozialem Status oder (zugeschriebener) internationaler Herkunft wirken. Solche Normalitätsvorstellungen können dazu führen, dass bestimmte Gruppen strukturell benachteiligt oder symbolisch ausgeschlossen werden. Diese Prozesse sind somit nicht neutral, sondern tragen zur Herstellung und Aufrechterhaltung bestehender sozialer Ordnung bei. Eine demokratiepädagogische Praxis, die Diversitätssensibilität ernst nimmt, muss daher genau an diesen Lernorten ansetzen und diese Prozesse

hinterfragen. Erst wenn diese impliziten Ausschlussmechanismen sichtbar gemacht und reflexiv bearbeitet werden, können Lernende demokratische Mitgestaltung als reale Erfahrung erleben und nicht nur als abstraktes Bildungsziel.

Besonders für Lernende im Übergangssektor ist dies von großer Bedeutung, da ihre Bildungsbiografien häufig von Brüchen, Marginalisierung und institutionellen Barrieren geprägt sind. Demokratiebildung hat die Aufgabe, diese Erfahrungen nicht zu individualisieren, sondern sie als Ausdruck sozialer Ungleichheit zu vermitteln. Sie sollte Lernende befähigen, ihre Lebenslagen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu deuten und daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln. Im Sinne Paulo Freires (1973) bedeutet dies, Demokratiebildung als emanzipatorischen Prozess zu begreifen – als Lernprozess, der kritisches Bewusstsein („conscientização") und Handlungsfähigkeit („agency") fördert. Demokratiepädagogik wird so zu einem Raum der Selbstermächtigung: Lernende werden ermutigt, gesellschaftliche Strukturen nicht nur zu verstehen, sondern aktiv zu verändern.

Insgesamt lässt sich festhalten: Demokratiebildung ohne Diversitätssensibilität bleibt normativ verkürzt und läuft Gefahr, bestehende Machtverhältnisse zu stabilisieren. Erst eine machtkritisch fundierte, diversitätssensible Demokratiebildung ermöglicht Lernenden in der beruflichen Bildung, Demokratie als lebendige, konflikthafte und inklusive Praxis zu erfahren. Sie verdeutlicht, dass Demokratie nicht gegeben ist, sondern täglich in Bildung, Arbeit und Gesellschaft neu ausgehandelt werden muss. Demokratiebildung und Diversitätssensibilität sind damit keine getrennten Aufgabenfelder, sondern zwei Perspektiven auf denselben Bildungsauftrag: die Ermöglichung gleicher Teilhabe in einer von Differenz geprägten Gesellschaft. Nur wenn Demokratiebildung Diversitätssensibilität integriert, kann sie zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven, inklusiven und gerechten demokratischen Kultur beitragen.

5 Implikationen für die berufliche Bildung

5.1 Lernort: berufsbildende Schulen

Demokratiebildung ist eine wesentliche Dimension beruflicher Handlungskompetenz und zugleich ein zentrales Gestaltungsprinzip von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie darf nicht als additiver oder symbolischer Bestandteil schulischer Leitbilder fungieren, sondern muss verbindlich in Schulprogrammen, Organisationsstrukturen und pädagogischen Konzepten verankert werden. Eine wirksame Demokratiebildung setzt voraus, dass Schulen sich als lernende Organisation verstehen, die ihre eigenen Strukturen kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Das bedeutet, dass sich Schulen kontinuierlich Fragen stellen müssen: Inwiefern sind Routinen, Entscheidungsprozesse und Kommunikationsformen demokratisch gestaltet? Wo reproduzieren institutionelle Abläufe Hierarchien, Ausschlüsse oder Privilegien? Welche Machtverhältnisse wirken innerhalb der Schulgemeinschaft fort, und wie können sie reflektiert und verändert werden?

Demokratiebildung zielt damit auch auf eine demokratische Organisationskultur, die von allen schulischen Akteur:innen getragen und im schulischen Alltag praktiziert werden muss. Konkret heißt das, dass Schulen Konzepte entwickeln müssen, wie Demokratiebildung unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Standortbedingungen und der Lebenslagen der Schüler:innen umgesetzt werden kann. Eine solche diversitätssensible Demokratiebildung sollte multiprofessionelle Kooperationen und außerschulische Partner:innen einbeziehen (Schroeder & Seukwa, 2007). So kann demokratische Teilhabe über Schule und Betrieb hinaus auf den Stadtteil, die Kommune oder zivilgesellschaftliche Initiativen ausgeweitet werden.

Demokratiebildung manifestiert sich im gelebten Schulalltag. Schul-, Unterrichts- und Lernkultur müssen ein soziales Klima fördern, das durch Offenheit, Respekt und Anerkennung geprägt ist. Ein Klima, in dem Differenz nicht als Problem, sondern als Normalität anerkannt und als Ressource gemeinsamer Lernprozesse begriffen wird. Es genügt dabei nicht, partizipative Lern- und Beteiligungsformen wie Klassenrat, Projektarbeit oder demokratische Arbeitsformen formal einzuführen. Auch diese sind nicht automatisch inklusiv, sondern können, wenn sie nicht diversitätssensibel gestaltet werden, bestehende Machtverhältnisse und Differenzlinien reproduzieren. Gerade in der beruflichen Bildung, in der die soziale, sprachliche und biografische Diversität besonders ausgeprägt ist, besteht die Herausforderung darin, Lernarrangements zu gestalten, die Differenz nicht nivellieren, sondern ein Ort für produktive Aushandlung und einen Ermöglichungsraum bieten.

Eine Schulkultur, in der demokratische Werte erfahrbar werden, erfordert kontinuierliche pädagogische und institutionelle Arbeit. Dazu gehören fest verankerte Reflexionsformate, transparente Beschwerdeverfahren, diskriminierungssensible Curricula sowie eine systematische Förderung kritischer Perspektiven bei Lehrenden und Ausbildenden. Demokratische Schulentwicklung ist somit immer auch Organisationsentwicklung – sie verlangt strukturelle Offenheit, Selbstkritik und die Bereitschaft, institutionelle Praktiken zu verändern.

5.2 Lernort: Betriebe

Betriebe als Lernorte der dualen Ausbildung oder von Praktika bieten spezifische Möglichkeiten für Demokratiebildung. Anders als in allgemeinbildenden Schulen findet Lernen hier in realen Arbeits- und Organisationsprozessen statt, in denen Jugendliche demokratische Kompetenzen praktisch erproben können, etwa durch Mitwirkung, Übernahme von Verantwortung und gemeinsame Entscheidungsfindung (Busse et al., 2024; Pösl & Fereidooni, 2023). Demokratiebildung im betrieblichen Kontext bedeutet insofern, die betriebliche Ausbildung als Erfahrungsraum demokratischer Aushandlung zu begreifen und Partizipation als organisatorisches Prinzip zu verstehen: Lernende werden aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen, Transparenz hergestellt und Räume für Mitsprache, Kritik und Solidarität eröffnet. Eine diversitätssensible Betriebskultur, die Differenz als Ressource anerkennt, kann dazu beitragen, Diskriminierungen abzubauen und demokratische Teilhabe zu fördern.

In der Praxis wird die Förderung von Diversität in Betrieben häufig unter dem Label des „Diversity Management“ verhandelt. Dieses aus der Personal- und Organisationsentwicklung stammende Konzept zielt vorrangig auf die Nutzung individueller Unterschiede zur Steigerung von Effizienz, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Diese rein instrumentelle Perspektive steht im Widerspruch zu einem demokratiepädagogischen Verständnis von Diversität, und es besteht die Gefahr, dass bestehende Machtverhältnisse eher stabilisiert als hinterfragt werden (Massumi, 2019a). Demokratiebildung im Betrieb erfordert deshalb mehr als symbolische Diversity-Maßnahmen oder Marketingstrategien. Sie setzt strukturelle Veränderungen voraus. So verstanden wird Demokratiebildung zum Gestaltungsprinzip betrieblicher Sozialisation: nicht als additiver Lerninhalt, sondern als integraler Bestandteil einer demokratisch orientierten Organisations- und Ausbildungskultur. Arbeit und Ausbildung werden dabei nicht nur als ökonomische, sondern als gesellschaftliche Praktiken verstanden – als Orte, an denen demokratische Werte eingeübt, Machtverhältnisse reflektiert und solidarische Handlungsweisen erlernt und gelebt werden können. Eine solche demokratiepädagogisch fundierte und diversitätssensible Betriebskultur wird maßgeblich von den beteiligten Akteur:innen getragen: Ausbilder:innen, Führungskräfte, Personalverantwortliche und Kolleg:innen.

5.3 Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und Ausbilder:innen

Demokratiebildung ist ein zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität (KMK, 2022). Professionelles Handeln in einer demokratischen und diversen Bildungslandschaft erfordert fundiertes Wissen über Differenz, Macht und Diskriminierung. Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, institutionelle Routinen und die eigene Positionierung innerhalb der Machtasymmetrien kritisch zu reflektieren und diese Reflexionen in verantwortliches Handeln zu übersetzen. Lehrende müssen erkennen, wo schulische und betriebliche Strukturen – und auch sie selbst durch ihr Verhalten – zur (Re-)Produktion von Ungleichheiten beitragen, und Wege finden, diese im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung oder Betriebsentwicklung aktiv zu verändern.

Diversitätssensible Professionalität umfasst somit zwei komplementäre Dimensionen: machtkritische Reflexionskompetenz und pädagogische Gestaltungskompetenz. Erst das Zusammenspiel beider befähigt Lehrkräfte und Ausbilder:innen, Lernräume inklusiv und gerecht zu gestalten. Sie übernehmen damit eine doppelte Rolle – als Vermittler:innen demokratischer Werte und zugleich als Gestalter:innen demokratischer Lernkulturen.

Angesichts der Zunahme rechtspopulistischer und demokratiefeindlicher Einstellungen, insbesondere unter den unter 30-Jährigen – also der zentralen Zielgruppe beruflicher Bildung –, gewinnt diese Professionalität besondere Bedeutung. Lehrkräfte und Ausbilder:innen müssen ihre demokratiepädagogische Verantwortung ernst nehmen und im Sinne des Beutelsbacher Konsenses professionell handeln: Sie dürfen Lernende nicht überwältigen, müssen kontroverse Themen als solche darstellen und die Lebenswelt der Lernenden zum Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse machen. Gleichzeitig sind Lehrkräfte in ihrer Rolle als Vertreter:innen einer demokratischen

Ordnung verpflichtet, nicht neutral zu bleiben, wenn verfassungswidrige, diskriminierende oder rassistische Äußerungen und Handlungen im schulischen Kontext auftreten (Deutsche Vereinigung für politische Bildung [DVPB], o. J.). Professionelles Handeln bedeutet hier, Bildungsprozesse anzuregen, Grenzüberschreitungen zu thematisieren und Lernende – ebenso wie Kolleg:innen – vor Diskriminierung zu schützen.

Die curriculare Verankerung von Diskriminierungs- und Rassismuskritik als konstitutive Bestandteile einer zeitgemäßen Demokratiebildung (Massumi & Fereidooni, 2017) in der Lehrkräftebildung und in der Qualifizierung von Ausbilder:innen ist unverzichtbar. Gleichzeitig bedarf es eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses. Professionalisierung bedeutet in diesem Verständnis die Entwicklung einer reflexiven pädagogischen Haltung, die Demokratie unter Berücksichtigung diversitätssensibler und damit auch diskriminierungskritischer Perspektiven in allen Dimensionen pädagogischen Handelns erfahrbar macht – in Sprache, Interaktion, Organisation und institutionellen Strukturen. Nur so kann berufliche Bildung zu einem Ort werden, an dem Demokratie und Diversität zugleich gelernt, gelebt und gestaltet werden.

6 Fazit

Demokratiebildung und Diversitätssensibilität sind komplementäre Dimensionen eines gemeinsamen Bildungsauftrags. Sie sind normativ auf Gleichwertigkeit und soziale Gerechtigkeit ausgerichtet und richten sich gegen Exklusion und Polarisierung.

Dieser Beitrag hat verdeutlicht, dass Demokratiebildung nur dann wirksam sein kann, wenn sie Diversität nicht als additive Perspektive, sondern als konstitutives Element demokratischer Aushandlung versteht. Umgekehrt erhält Diversitätssensibilität erst durch demokratische Fundierung ihre politische und emanzipatorische Orientierung. Eine demokratiepädagogisch fundierte, diversitätssensible berufliche Bildung erfordert daher die systematische Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen – sowohl in pädagogischen Praktiken als auch in den Strukturen der Bildungsinstitutionen selbst. In diesem Sinne ist Demokratiebildung zugleich Persönlichkeitsbildung und Ausdruck professioneller wie gesellschaftlicher Verantwortung: Sie befähigt junge Menschen, demokratische Prinzipien in ihr berufliches und soziales Handeln zu integrieren, Verantwortung zu übernehmen und an der Gestaltung gerechter und pluraler Arbeits- und Lebenswelten mitzuwirken.

Literatur

Anslinger, E. & Klee, A. (2023). *Demokratieförderung im Übergangssystem: Stand der Entwicklung und Ausblick. Abschlussbericht.* https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2023/04/Minor_DUeS_Studie-Uni-Bremen_2024.pdf

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2024). *Diskriminierung in Deutschland: Erkenntnisse und Empfehlungen*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_fuenfter_lang_2024.pdf?__blob=publicationFile&v=11

Beckmann, J., Wicht, A. & Simbab, N. (2023). Career compromises and dropout from vocational education and training in Germany. *Social Forces, 102*(2), 658–680. https://doi.org/10.1093/sf/soad083

Beicht, U. & Walden, G. (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Nr. 198). Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/9765

Best, V., Decker, F., Fischer, S. & Küppers, A. (2023). *Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?* Friedrich-Ebert-Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/pbud/20287-20230505.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht* [Datenreport]. Verlag Barbara Budrich. https://www.bibb.de/datenreport/de/189191.php

Busse, R., Brodsky, A. & Krebs, P. (2024). Demokratiebildung: Was kann die Berufsausbildung beitragen? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 53*(4), 12–15. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19958

Chesters, J. (2022). Gendered career pathways in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training, 74*(6), 827–845.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A Black feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Derin, B. & Singelstein, T. (2022). *Die Polizei. Helfer, Gegner, Staatsgewalt: Inspektion einer mächtigen Organisation*. Econ.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Abteilung Arbeitsmarktpolitik. (2024, Dezember). *Ausbildung junger Menschen mit Behinderung: Alles inklusiv?* (Arbeitsmarkt aktuell, Nr. 04). https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/Arbeitsmarkt_Aktuell/241125_Ausbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf

Deutsche Vereinigung für politische Bildung. (o. J.). *Demokratie braucht politische Bildung, keine Neutralität*. https://dvpb.de/nicht-neutral/

Europarat. (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur: Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e

Fereidooni, K. (2020). Diversitätssensible Haltung und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit. In Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa (Hrsg.), *Educational Briefing 2020*. https://schwarzkopf-stiftung.de/content/uploads/2021/10/educational_briefing_2020_de-1-1.pdf?x68074

Fereidooni, K., Massumi, M. & Goitowski, K. (2023). Affirmative Action: Ungerechtfertigte Bevorteilung oder notwendiger Nachteilsausgleich? In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 883–904). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_44-2

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten* (3. Aufl.). Kreuz-Verlag.

Frohn, D. & Heiligers, N. (2024). *„Out im Office?!" Die Arbeitssituation von LSBTIQA**. Institut für Diversity- und Antidiskriminierung. https://www.diversity-institut.info/wp-content/uploads/2024/05/IDA_2024_Studie_LSBTIQA_2024_04_19.pdf

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Springer VS. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91577-7

Gomolla, M. (2023). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 171–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_9

Hantke, H., Wittau, F. & Zurstrassen, B. (2024). Demokratiekompetenz als berufliche Handlungskompetenz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 53*(4), 20–24. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/download/19964

Imdorf, C. (2023). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (2. Aufl., S. 261–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6_15

Jaschke, P., Kosyakova, Y., Auer, D., Hunkler, C., Salikutluk, Z. & Sprengholz, M. (2025). *Immigrants' recruitment chances in the German labor market: Evidence from large-scale survey experiments* (IAB-Forschungsbericht 06/2025). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2506

Jording, J. & Massumi, M. (2025). Migration und berufliche Bildung: Perspektiven neu zugewanderter Auszubildender auf Schule und Betrieb. *berufsbildung, 208*(4), 8–12.

Kleinert, C., Jacob, M. & Kriechel, B. (2023). Gender segregation in the German dual system of vocational training. *European Societies, 25*(1), 1–24.

Köhler, E. A. (2025). *Field experimental evidence on hiring discrimination in the German apprenticeship market*, SSRN, SSRN. https://ekkehardkoehler.de/wp-content/uploads/2025/07/DP_HiringDiscrimination_28JUL2025.pdf

Kohlrausch, B. (2013). Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungskriterien von Betrieben strukturiert sind. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?: Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 225–244). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8

Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf

Kultusministerkonferenz. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 07.10.2022.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Massumi, M. (2019a). Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 153–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4

Massumi, M. (2019b). *Migration im Schulalter: Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang Verlag.

Massumi, M. & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften: Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830984443

Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, K. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Juventa.

Pösl, N. F. & Fereidooni, K. (2023). *Existierst du nur oder partizipierst du schon? Demokratie- und Partizipationseinstellungen von geflüchteten und nicht geflüchteten Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund an Berufskollegs*. Wochenschau Verlag. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783756616091

Powell, J. J. W. & Blanck, J. (2023). The Nexus of Dis/Ability, Education and Social Inequality: Vocational Training and Higher Education in Germany. *Sozialpolitik.ch, 1*(1), 1–24. https://doi.org/10.18753/2297-8224-4029

Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte: Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Budrich Uni Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk35x

Reims, N. & Schels, B. (2021). School-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany. *Disability and Rehabilitation, 44*(20), 5834–5846. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115

Santiago Vela, V. (2021). Herkunftseffekte im Berufseinstieg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73*(3), 395–421.

Scherr, A. & Breit, H. (2020). Risikobiografen und negative Individualisierung: Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 207–231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_10

Schnetzer, S., Hampel, K. & Hurrelmann, K. (2024). *Jugend in Deutschland: Trendstudie Winter 2022/23: Die Wohlstandsjahre sind vorbei: Psyche, Finanzen, Verzicht*. https://www.simon-schnetzer.com/jugendstudien/jugend-in-deutschland-2022-23

Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2007). *Flucht – Bildung – Arbeit: Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*. Von Loeper Literaturverlag.

Seibert, H. (2025). *Regionale Ausbildungsmärkte: Höheres Lehrstellenangebot ist verknüpft mit niedrigerer Jugendarbeitslosigkeit* (IAB-Kurzbericht 05/2025). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. https://doku.iab.de/kurzber/2025/kb2025-05.pdf

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule: Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. http://dx.doi.org/10.25656/01:30061

TUI Stiftung (2022). *Junges Europa 2022: So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. https://www.tui-stiftung.de/unsere-projekte/junges-europa-die-jugendstudie-dertui-stiftung/jugendstudie-2022/

Wessling, K., Hartung, A. & Hillmert, S. (2023). School-to-Work transitions under unequal conditions: A regionalised perspective on the ‚Discouraged Worker' hypothesis. *Social Science, 12*(10), 547. https://doi.org/10.3390/socsci12100547

Weyland, U. & Massumi, M. (2025). Lehrer:innen an beruflichen Schulen im Lichte aktueller Herausforderungen. In S. Pudenz, O. Schoell & M. Cleef (Hrsg.), *25 Jahre Berufskolleg. Wegspuren und Zukunftspfade* (S. 241–256). wbv.

Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Verlag J. H. W. Dietz.

Mental Health und Well-being – (k)ein Thema für die berufliche Ausbildung?

Jürgen Seifried, Susan Seeber, Philine Krebs, Jonah Mayer

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die Bedeutung psychischer Gesundheit für Jugendliche und junge Erwachsene in der beruflichen Bildung. Vor dem Hintergrund steigender Prävalenzen psychischer Belastungen werden die Konzepte Mental Health, Wohlbefinden (Well-being) und Stress diskutiert. Die unter Rückgriff auf AID:A-Daten 2023 vorgenommenen Analysen zeigen, dass rund ein Viertel der Befragten ein kritisch niedriges Wohlbefinden aufweist und erhöhte Stresswerte insbesondere in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen auftreten. Zentrale Schutzfaktoren stellen ein positives Familienklima, allgemeine Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit der Ausbildung dar, während intensive Mediennutzung mit geringerem Wohlbefinden einhergeht. Abschließend werden Implikationen für Curricula, Professionalisierung des Bildungspersonals und institutionelle Unterstützungsstrukturen abgeleitet.

Schlagworte: mentale Gesundheit, Wohlbefinden, psychische Belastung, Stresserleben bei Auszubildenden

Abstract

The paper analyzes the relevance of mental health for adolescents and young adults in vocational education and training. Against the backdrop of rising prevalence rates of psychological distress, the concepts of mental health, well-being, and stress are discussed. Drawing on AID:A 2023 data, the analyses show that around one quarter of respondents report critically low levels of well-being, with elevated stress levels occurring particularly in full-time school-based training programs. Key protective factors include a positive family climate, overall life satisfaction, and satisfaction with training, whereas intensive media use is associated with lower well-being. Finally, implications are derived for curricula, the professionalization of educational staff, and institutional support structures.

Keywords: mental health, well-being, mental stress, perceived stress among trainees

1 Ausgangslage

Fragen rund um die Themen „mentale Gesundheit“ und „Well-being“ haben in den vergangenen Jahren sowohl in bildungspolitischen Diskursen als auch im Kontext von Arbeit und Beschäftigung deutlich an Bedeutung gewonnen. Bundesweite Aufmerksamkeit haben in der jüngeren Vergangenheit die Ergebnisse des IQ-Bildungstrends (Volodina et al., 2025) erlangt, die auf gravierende Problemlagen hinweisen. Kurz gefasst stellt sich die Lage wie folgt dar: Die meisten psychischen Gesundheitsprobleme entwickeln sich im Jugendalter; rund drei Viertel treten vor dem 25. Lebensjahr erstmals auf. Depression gehört weltweit zu den wichtigsten Ursachen für die Krankheitslast bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Psychische Belastungen bei Schülerinnen und Schülern haben insbesondere im Zuge der Corona-Zeit deutlich zugenommen und die Werte liegen auch aktuell noch häufig über dem Vorkrisenniveau (siehe hierzu Abschnitt 3.1). Insgesamt gibt es hierzulande derzeit bei ca. 17 % (Volodina et al., 2025) bzw. 21 % (Robert Bosch Stiftung, 2024) der befragten jungen Menschen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sowie Mädchen. Wichtige Risikofaktoren stellen familiäre Konflikte, psychische Erkrankungen in der Familie, Mobbing sowie hoher Medienkonsum dar. Psychische Auffälligkeiten können zu Schul- bzw. Ausbildungsabbrüchen führen und langfristig die Arbeits- und Erwerbsbiografie negativ beeinflussen. Sie zählen heute zu den häufigsten Ursachen für krankheitsbedingte Ausfallzeiten. Nicht nur aus individueller Sicht, sondern auch aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive wäre eine Steigerung der Investitionen in die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen somit lohnend. Eine bessere Versorgung der Betroffenen könnte dazu beitragen, Kosten im Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich zu senken und das zukünftige Erwerbspotenzial zu steigern.

Angesichts steigender Belastungszahlen und wachsender Komplexität arbeitsbezogener Anforderungen erstaunt es, dass das Thema mentale Gesundheit in der beruflichen Bildung bislang nur randständig adressiert wird (siehe hierzu Abschnitt 3.2). Eine berufliche Erstausbildung stellt für Jugendliche und junge Erwachsene eine entwicklungs- und lebensverlaufsrelevante Übergangsphase dar, in der sich neue Lern-, Arbeits- und Sozialisationserfahrungen kumulieren. Die Kombination aus schulischen Anforderungen, betrieblicher Leistungserwartung, Statuswechsel sowie Unsicherheit über die berufliche Zukunft kann die Vulnerabilität für psychische Belastungen potenziell erhöhen. Nun stellt sich die Frage, ob mentale Gesundheit tatsächlich „kein Thema“ für die berufliche Ausbildung ist oder ob angesichts der skizzierten Entwicklungen eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Thematik nicht vielmehr dringlich geboten wäre. Die deutliche Zunahme und vergleichsweise starke Ausprägung von psychischen Störungen, gerade in der Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im ausbildungsrelevanten Alter sowie die stärkere Ausprägung unter jungen Menschen mit niedrigen und mittleren Bildungsabschlüssen, die typischerweise in eine Ausbildung übergehen, sollten ein Weckruf für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in Ausbildungskontexten sein. Dies betrifft sowohl Betrof-

fene selbst und deren Mental Health Literacy, die zu einem besseren Umgang mit psychischen Belastungen und Einschränkungen des Wohlbefindens beitragen soll. Das Thema tangiert aber auch Berufsschullehrkräfte und Ausbildende in berufsbildenden Schulen, Betrieben und Ausbildungsträgern, die Einschränkungen in der mentalen Gesundheit erkennen und Maßnahmen zur Unterstützung der Jugendlichen ergreifen können sollten. Die stärkere Berücksichtigung von Wohlbefinden in Bildungskontexten gewinnt vor allem mit Blick auf die Belastungsbewältigung von Ausbildungs- und Arbeitsanforderungen (Warwas et al., 2023, 2024; Wittmann et al., 2025) und die Gesunderhaltung im Sinne von psychosozialer Prävention an Bedeutung. Es gilt, Fragen des Einflusses von mentaler Gesundheit und Wohlbefinden auf gelungene Übergänge in Ausbildung, auf erfolgreiche Ausbildungsverläufe sowie auf den Lern- und Prüfungserfolg interdisziplinär zu bearbeiten. Insofern ist das Thema Mental Health (und weiterführend auch Well-being) auch (und insbesondere) für Forschende im (Berufs-)Bildungs- und Gesundheitsbereich von hoher Relevanz. Zur letztgenannten Gruppe zählt auch Ulrike Weyland, die mit ihren Forschungsarbeiten im Bereich psychischer Gesundheit zum einen Fragen der „Gesunden Schule" (Möllenkamp-Thien & Weyland, 2004; Möllenkamp-Thien & Weyland, 2005) bearbeitete und zum anderen Belastungs- und Bewältigungs-Kompetenzen von Auszubildenden in der Pflege untersuchte (Warwas et al. 2023, 2024; Wittmann et al., 2025).

Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns der mentalen Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Ausbildung. Zur theoretischen Fundierung erscheint zunächst eine Betrachtung von Mental Health, Well-being und Stress als zielführend (siehe Abschnitt 2). Anschließend gehen wir in Abschnitt 3 auf den Stand der Forschung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im ausbildungstypischen Alter ein. In Abschnitt 4 berichten wir die Ergebnisse von Analysen zur mentalen Gesundheit und Well-being von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung. Hierzu werden Daten der zweiten Haupterhebung des DJI-Surveys „AID:A" (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) aus dem Jahr 2023 herangezogen. Der Beitrag endet mit einigen Implikationen für die Berufsbildungsforschung und -praxis.

2 Theoretische Grundlegung

2.1 Das Konzept „Mental Health"

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Mental Health als

> a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community. It has intrinsic and instrumental value and is integral to our well-being (Weltgesundheitsorganisation (WHO), o. J.).

Eine Befragung von Expert:innen aus dem Bereich psychischer Gesundheit (Manwell et al., 2015) verweist jedoch darauf, dass Mental Health unterschiedlich gefasst werden kann. Die Mehrheit der Befragten folgt eher der Konzeptualisierung der Canadian

Public Health Agency (PHAC) (2006), die Mental Health deutlich breiter versteht als die WHO:

> Mental health is the capacity of each and all of us to feel, think, and act in ways that enhance our ability to enjoy life and deal with the challenges we face. It is a positive sense of emotional and spiritual well-being that respects the importance of culture, equity, social justice, interconnections and personal dignity (Public Health Agency Canada (PHAC), 2006, siehe auch Keyes, 2002).

Manwell und Kolleg:innen (2015) arbeiteten weiterführend heraus, dass im Allgemeinen psychische Gesundheit als Fähigkeit verstanden wird, das eigene Leben selbstbestimmt, würdevoll und in gelingenden sozialen Beziehungen zu gestalten sowie mit Belastungen konstruktiv umzugehen. Galderisi et al. (2015) sehen die WHO-Definition ebenfalls kritisch, weil sie die mentale bzw. psychische Gesundheit zu stark auf den Umgang mit Belastungen und auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit reduziert. Sie schlagen eine inklusive Definition vor, indem mentale Gesundheit als ein dynamisches inneres Gleichgewicht gefasst wird, das kognitive und soziale Fähigkeiten, Emotionsregulation, Empathie, Flexibilität, Bewältigung von Belastungen, soziale Rollenfunktionen sowie die Harmonie von Körper und Geist umfasst. Dieses Verständnis erlaubt es, auch negative Emotionen und „unvollkommene" Funktionsfähigkeit als Teil von Gesundheit zu betrachten.

Psychische oder mentale Gesundheit wird in der Regel auf einem Kontinuum betrachtet, das von einem positiven Status des inneren Gleichgewichts über leichte und kleinere Einschränkungen des Wohlbefindens bis hin zu schweren psychischen Störungen reicht, die die Lebensqualität, Leistungsfähigkeit und soziale Eingebundenheit erheblich beeinträchtigen können (Keyes, 2002). Die verschiedenen Konzeptualisierungen von Mental Health machen insgesamt deutlich, dass positive mentale Gesundheit mehr umfasst als lediglich die Abwesenheit psychischer Erkrankungen und in ihrem breiten Verständnis eng mit dem Konzept des Well-being verbunden ist.

2.2 Wohlbefinden (Well-being)

Wie gerade angedeutet, gibt es enge Verbindungen zwischen den Konzepten von Mental Health und Wohlbefinden (well-being), die teils im Alltagssprachgebrauch, aber auch in öffentlichen gesundheits- und bildungspolitischen Diskursen synonym verwendet werden und auch in wissenschaftlichen Kontexten nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Well-being stellt im Vergleich zur mentalen Gesundheit das breiter gefasste Konzept dar, das auf allgemeines Wohlbefinden abhebt. Mit der Frage des Wohlbefindens von Individuen befassen sich unterschiedliche Disziplinen, u. a. Philosophie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Medizin, die das Konstrukt aus je unterschiedlichen Perspektiven rahmen. Das individuelle Wohlbefinden wird über verschiedene Dimensionen abgebildet, eine physische, psychische und soziale (La Placa et al., 2013). Innerhalb des psychologischen Wohlbefindens, auf das wir im empirischen Teil unseres Beitrags abstellen, werden neben einer allgemeinen Lebenszufriedenheit hedonische (positive Emotionen, Wohlbefinden) und eudämoni-

sche (Sinnhaftigkeit, persönliche Entwicklung) Komponenten unterschieden (Steptoe et al., 2015). Gerade eudämonische Aspekte sind in der beruflichen Bildung relevant, da sie die Entwicklung beruflicher Identität stützen. Diese Konzepte des Wohlbefindens wurden allerdings stellenweise im Hinblick auf ihre einseitige, individuelle Perspektive kritisiert, da das Wohlbefinden auch sehr stark von sozialen Umgebungs- und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt (La Placa et al., 2013). La Placa et al. (2013, S. 118) entwickelten vor diesem Hintergrund eine Heuristik, in der Wohlbefinden als dynamisches Konstrukt in den Wechselwirkungen von Individuum und den verschiedenen Ebenen des sozialen Kontexts betrachtet wird.

Während das Konzept Mental Health individuenzentriert angelegt ist, bindet der Ansatz des Wohlbefindens stärker soziale Kontexte ein. In der Erziehungswissenschaft und Pädagogik hat dieses breitere, unter Einbezug des sozialen Kontextes herausgearbeitete Verständnis von Wohlbefinden unter anderem auch zu einer Hinwendung zur Organisation Schule als soziale Lern- und Leistungsumgebung geführt, in der Fragen von Wohlbefinden als Schulentwicklungsaufgaben und Ziele von Erziehungsprozessen diskutiert werden (Hascher & Hagenauer, 2011; Möllenkamp-Thien & Weyland, 2005). Wohlbefinden im Ausbildungskontext würde beispielsweise darauf abzielen, das Wohlbefinden der Lernenden in verschiedenen Lern- bzw. Lernumgebungen sowie unter den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen und als Ziel beruflicher Ausbildung zu betrachten. Allerdings ist solch eine Sichtweise in der Forschung sowie Bildungspolitik und bei den Akteuren des jeweiligen Kontextes (Schule, Ausbildung, Arbeit/Beruf) nicht unumstritten. Beispielsweise warnen Ecclestone und Rawdin (2016) davor, dass solche Diskurse häufig auf vereinfachten und unscharfen Annahmen über Lernende beruhen und ein Bild des verminderten Subjekts erzeugen, das primär als emotional fragil oder schutzbedürftig verstanden wird. Dadurch würden pädagogische Interventionen begünstigt, die auf therapeutische oder psycho-emotionale Unterstützung setzen, während Bildungsprozesse, intellektuelle Herausforderungen und curriculare Inhalte in den Hintergrund träten.

2.3 Stress und Belastungen im Kontext von Arbeit

Stress im Arbeitsleben ist ein zentrales Thema der Arbeits- und Gesundheitsforschung, da anhaltende berufliche Belastungen mit negativen psychischen und physischen Folgen verbunden sind. Empirische Studien zeigen, dass hohe Arbeitsanforderungen bei gleichzeitig geringer Kontrolle das Risiko für Erschöpfung, Depressionen und kardiovaskuläre Erkrankungen erhöhen (Karasek & Theorell, 1990). Das Job-Demands-Resources-Modell arbeitet heraus, dass insbesondere ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und verfügbaren Ressourcen zu chronischem Stress führt (Demerouti et al., 2001). Metaanalysen belegen zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen Arbeitsstress und Burnout sowie reduzierter Arbeitszufriedenheit (Alarcon, 2011). Langfristig kann arbeitsbezogener Stress auch die Leistungsfähigkeit und Motivation beeinträchtigen und Fehlzeiten erhöhen (Ganster & Rosen, 2013). Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung, Handlungsspielräume und sinnstiftende Arbeit wirken dagegen stresspuffernd (Bakker & Demerouti, 2017).

Ein theoretischer Zugang, der diese arbeitsbezogenen Belastungsprozesse vertieft und zugleich die individuelle Verarbeitung von Stress in den Blick nimmt, ist das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984). Während arbeits- und organisationspsychologische Modelle vor allem strukturelle Bedingungen von Arbeit und deren gesundheitliche Folgen betrachten, richtet dieser Ansatz den Blick stärker auf die subjektive Bewertung von Anforderungen und verfügbaren Bewältigungsressourcen. Das transaktionale Stressmodell hebt hervor, dass Stress durch subjektive Bewertungen umweltbezogener Anforderungen entsteht. Entwicklungsaufgaben in bestimmten Lebensphasen von Menschen, aber auch Arbeits- und Ausbildungsbedingungen beeinflussen maßgeblich das Belastungserleben von Personen. Emotionen werden als ein übergeordnetes, transaktionales System verstanden, das die kognitive Bewertung von Reizen, die daraus resultierenden emotionalen Reaktionen sowie die Motivation und Zielorientierung des Individuums im Umgang mit der Situation umfasst (Lazarus, 1999; Lazarus & Folkman, 1984). Befinden sich Herausforderungen und Ressourcen zur Bewältigung der Situation im Gleichgewicht, resultiert allenfalls mäßiger (oder kein) Stress, können die Anforderungen angesichts vorhandener Ressourcen jedoch nicht erfolgreich bewältigt werden, entsteht Angst als eine mögliche Emotion von Stress. Ressourcen sind dabei sowohl individuelle Dispositionen, beispielsweise in Form von Selbstwirksamkeit, als auch soziale Ressourcen im Sinne von externer Unterstützung, auf die das Individuum zurückgreifen kann, um die Situation zu meistern. Aus einem (fortbestehenden) Missverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen kann jedoch Stress entstehen, der sich zu einer Depression und/oder Traumatisierung entwickeln kann. Somit kommt der Bewertung der Situation und der verfügbaren Ressourcen bzw. der Wechselwirkung zwischen Situation und Ressourcen über die Bewertung (transaktional) eine wesentliche Rolle zu. Bei den Bewältigungsstrategien wird im Modell zwischen kognitions- und emotionsbezogenen Strategien unterschieden, die auch als problem- oder emotionsorientiertes Coping bezeichnet werden. Bezogen auf die Anforderungen des Übergangs in einen nachschulischen beruflichen Bildungsweg oder auf den Umgang mit neuen Anforderungen, die sich im Ausbildungskontext aufgrund der neuen Sozialisationsumwelt, des veränderten Status und der neuen Anforderungssituationen stellen, sind unterschiedliche Auswirkungen auf junge Menschen denkbar.

2.4 Theoretische Schnittmengen und Abgrenzungen der drei Konzepte

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: (1) Das Konzept von Mental Health bezieht sich auf die psychische Funktionsfähigkeit und innere Balance des Individuums. Mentale Gesundheit wird als Fähigkeit verstanden, mit Belastungen umzugehen, soziale Rollen auszufüllen und auch negative Emotionen zu integrieren. Der Schwerpunkt liegt auf intrapersonalen Prozessen, eingebettet in soziale Kontexte. (2) Well-being dagegen ist ein breiteres, normativ stärker aufgeladenes Konzept, das emotionale, soziale und psychologische Dimensionen sowie hedonische und eudämonische Aspekte umfasst. Es rückt soziale, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen stärker in den Mittelpunkt und wird insbesondere in Bildungskontexten als

Ziel von Organisations- und Schulentwicklung diskutiert, nicht ohne kritische Hinweise auf mögliche Risiken (Ecclestone & Rawdin, 2016). (3) Mit dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984) liegt schließlich ein prozessuales Erklärungsmodell vor, das die Entstehung von Stress über subjektive Bewertungen von Anforderungen und Ressourcen erklärt. Es zeigt, wie Belastungen über Coping-Prozesse zu Stressreaktionen und psychischen Beeinträchtigungen führen können, und eignet sich besonders zur Analyse von Übergangs- und Anforderungssituationen.

Den drei Konzepten ist gemein, dass sie die psychische Befindlichkeit als dynamisches Ergebnis von Person-Umwelt-Interaktionen verstehen. Mentale Zustände entstehen aus dem Zusammenspiel individueller Ressourcen, sozialer Beziehungen und struktureller Rahmenbedingungen. Zudem gehen alle Ansätze von einem Kontinuum psychischen Erlebens aus, das von positiven Zuständen (z. B. Wohlbefinden, gelingende Bewältigung) bis hin zu Belastung und psychischen Störungen reicht. Eine dichotome Trennung zwischen gesund und krank wird explizit abgelehnt (Galderisi et al., 2015). Schließlich sind alle drei Konzepte interventionsorientiert angelegt und liefern theoretische Grundlagen für Prävention, Ressourcenförderung sowie die Gestaltung gesundheitsförderlicher Lern-, Arbeits- und Lebensumwelten.

Aus der Perspektive von Mental Health ist berufliche Bildung nicht nur Bildungs- und Qualifikations-, sondern zugleich ein Gesundheitskontext. Mentale Gesundheit entscheidet maßgeblich darüber, ob Auszubildende Anforderungen erfolgreich bewältigen, Lerngelegenheiten nutzen und soziale Rollen im Betrieb wie in der Berufsschule ausfüllen können. Mentale Gesundheit stellt somit eine Voraussetzung gelingender Kompetenzentwicklung dar. Das Konzept des Well-being erweitert diese Perspektive, indem es berufliche Bildung als soziale und organisationale Lernumgebung in den Blick nimmt. Nicht allein individuelle Resilienz, sondern die Gestaltung von Lernorten, Arbeitsbedingungen, Betreuungskulturen und sozialen Beziehungen wird als zentral für Wohlbefinden und Bildungsbeteiligung verstanden. Insbesondere eudämonische Dimensionen des Well-beings (Sinnhaftigkeit, Zugehörigkeit und Entwicklung beruflicher Identität) sind für Auszubildende von hoher Relevanz. Damit verschiebt sich der Fokus von individueller Defizitdiagnostik hin zu institutioneller Verantwortung der beruflichen Schulen und Betriebe. Gleichzeitig verweist die Forschung kritisch auf die Gefahr einer unreflektierten Implementierung von Well-being-Programmen, die pädagogische Kernaufgaben überlagern oder strukturelle Probleme individualisieren. Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman schließlich liefert einen zentralen Erklärungsmechanismus für Belastungsprozesse in der beruflichen Bildung. Übergänge in Ausbildung, neue betriebliche Anforderungen oder Leistungsbewertungen werden nicht per se als belastend wirksam, sondern entfalten ihre Wirkung über subjektive Bewertungen und verfügbare Ressourcen. Damit wird erklärbar, warum identische Ausbildungsbedingungen zu unterschiedlichen Belastungserfahrungen führen. Das Modell macht zugleich deutlich, dass Coping-Kompetenzen, soziale Unterstützung und organisationale Ressourcen zentrale Ansatzpunkte für pädagogische Interventionen darstellen.

2.5 Belastungen beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

Der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung ist ein kritischer Abschnitt der persönlichen und beruflichen Entwicklung. Belastungen entstehen insbesondere dann, wenn Anforderungen, die sich aus der erfolgreichen Gestaltung eines solchen Übergangs ergeben, die verfügbaren Bewältigungsressourcen übersteigen (siehe oben). Junge Menschen am Übergang in die Ausbildung (oder in ein Studium) befinden sich in einer Phase, die von neuen Rollen, Erwartungen und sozialen Strukturen geprägt ist. Sie haben in dieser Phase unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bezogen auf verschiedene persönliche Bereiche zu bewältigen. Dazu gehört unter anderem die Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, die als wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung des Übergangs in eine Ausbildung (oder ein Studium) verbunden sind. Zugleich ist dies ein Schritt, mit dem in der Regel auch die sukzessive Übernahme von Verantwortung für die eigene Existenzsicherung einhergeht. Auch die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, Bindungsfähigkeit, von neuen oder veränderten sozialen Kontakten wie Peer- und Familienbeziehungen, der Auf- und Ausbau eines eigenen Lebensstils sowie die weitere Ausformung des eigenen Werte- und Normensystems fallen in diese Phase (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dabei können Jugendliche und junge Erwachsene auf unterschiedliche soziale Stützsysteme in ihren Familien und im näheren sozialen Umfeld, aber auch in der Schule und in außerschulischen Bereichen zurückgreifen. Abhängig von der individuellen Situation und den sozialen Umgebungsbedingungen können daher die mit dem Aufbau einer Berufsbiografie verbundenen Aufgaben als Herausforderung oder gar als schwer zu bewältigende Belastung wahrgenommen werden.

Personen, die bereits während der Schulzeit chronische oder psychische Erkrankungen und ein geringes Wohlbefinden aufweisen, die einen Elternteil mit psychischer Erkrankung haben, in einem bildungsfernen Milieu und mit wenig sozialer Unterstützung bei der Bewältigung des beruflichen Übergangs aufwachsen, zählen zur Risikogruppe für das Nichtgelingen der Ausbildungsintegration. Zudem ist der Ausbildungseinstieg für diese Gruppe mit höheren Risiken eines Abbruchs einer Ausbildung verbunden, teils weil basale Verhaltensanforderungen wie Pünktlichkeit, Ausdauer und Belastbarkeit und/oder das Lernvermögen eingeschränkt sind. Gesellschaftliche Krisen wie etwa die Corona-Pandemie oder die aktuelle Wirtschaftskrise, die durch geopolitische Ereignisse sowie die Klima- und Energiekrise verstärkt werden, schlagen unmittelbar auf den Ausbildungsmarkt durch und gehen mit einem Rückgang an Ausbildungsangeboten und wachsenden Passungsproblemen einher. Sie führen bei einem Teil der jungen Menschen, gerade jenen aus weniger privilegierten und von der Prävalenz psychischer Belastungen stärker betroffenen Elternhäusern, zu steigender Unsicherheit in ihrer Entscheidung über den weiteren nachschulischen Bildungsweg. Auch wenn Kausalzuschreibungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen sowie individueller sozioökonomischer und bildungsbezogener Faktoren auf die steigenden Belastungen junger Menschen in dieser Statuspassage nicht möglich sind, wird doch an verschiedenen Indikatoren erkennbar, dass die Herausforderungen für bestimmte Gruppen beim Übergang in eine berufliche Ausbil-

dung in den letzten Jahren gestiegen sind. Indizien hierfür sind der extrem hohe Anteil junger Menschen, die sich von der Informationsflut berufsorientierender Angebote überfordert fühlen (Barlovic et al., 2024), der hohe Anteil an Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht wissen, welcher Beruf bzw. welche Berufe für sie passend ist bzw. sind (Mann et al., 2020), sowie der gestiegene Anteil derjenigen, die sich zu einem längeren Verbleib in der Schule entscheiden und ihre Berufswahl hinauszögern (ein Phänomen, das insbesondere durch die Corona-Pandemie nochmals verschärft wurde).

Nicht zuletzt ist auch die hohe Zahl von ca. einer Viertelmillion junger Menschen zu nennen, die jährlich in den Übergangssektor einmünden und zunächst ohne beruflichen Anschluss bleiben. Diese Gruppe hat, wenn nach einer oder mehreren Übergangsmaßnahmen der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt, ein erhöhtes Abbruchrisiko (Michaelis & Richter, 2022). Darüber hinaus zeigen Michaelis und Findeisen (2024), dass Jugendliche mit Ausbildungsabbrüchen, die nicht erfolgreich in eine neue Ausbildung zurückkehren, niedrigere Ausprägungen im späteren Wellbeing haben als Jugendliche, die eine Ausbildung erfolgreich beenden. Insofern hat die erfolgreiche Bewältigung dieser Statuspassagen – zunächst der Übergang in Ausbildung, dann der Ausbildungsverlauf und der Übergang ins Erwerbsleben – langfristige Auswirkungen auf das psychische Wohlergehen und die psychische Gesundheit. Letztlich wird ein Drittel der jungen Menschen, die zunächst in den Übergangssektor einmündeten, ohne beruflichen Abschluss in das Erwerbsleben eintreten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies geht mit erhöhten Risiken für instabile Erwerbsverläufe und höhere gesundheitliche Beeinträchtigungen einher, die sich für diese Gruppe zeigen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Unsicherheiten, Belastungswahrnehmungen und insbesondere die nicht erfolgreiche Bewältigung dieser Statuspassagen unterscheiden sich deutlich zwischen den sozialen Gruppen. Insbesondere sind junge Menschen aus sozioökonomisch schwachen Familien häufiger von ausbildungs- und berufsbezogener Exklusion betroffen. Jugendliche aus konfliktbeladenen Familien weisen zu höheren Anteilen psychische Auffälligkeiten und Störungen des Sozialverhaltens auf. Zudem neigen sie stärker zu Angstzuständen und Depressionen (Ravens-Sieberer et al., 2007). Beides steht einer erfolgreichen Bewältigung dieser Statuspassage entgegen.

3 Stand der Forschung

Die Forschung zur mentalen Gesundheit im Kindes-, Jugend- und Ausbildungsalter greift auf verschiedene Konzepte und Definitionen zurück (siehe Abschnitt 2). Psychische Gesundheit wird in vielen der hier dokumentierten Forschungsarbeiten als multidimensional belasteter Zustand operationalisiert, der über reine Depressions- und Angstsymptome hinausgeht. Aus methodischer Sicht kommen vornehmlich quantitative, nicht-experimentelle Designs (insbesondere Querschnittsstudien) zum Einsatz. Vor diesem Hintergrund liegen vor allem Prävalenz- und Zusammenhangsbefunde

vor, die lediglich eingeschränkt kausale Schlussfolgerungen erlauben. Eine tabellarische Übersicht über den Stand der einschlägigen Forschung findet sich in Tabelle 1 (mentale Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen) und Tabelle 2 (mentale Gesundheit im Kontext von beruflicher Ausbildung) im Anhang.

3.1 Mentale Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Internationale und nationale Studien zeigen übereinstimmend eine steigende Prävalenz psychischer Belastungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere depressiver Symptome, Angststörungen und psychosomatischer Beschwerden. Die Lancet Psychiatry Commission (McGorry et al., 2024) beschreibt die psychische Gesundheit junger Menschen als globale Herausforderung mit langfristigen Folgen für Bildungs- und Erwerbsverläufe. Weltweit sind rund 11,6 % der 5- bis 24-Jährigen von mindestens einer psychischen Störung betroffen (Kieling et al., 2024), wobei Angst- und depressive Störungen dominieren. Trendanalysen auf Basis der Global Burden of Disease (GBD)-Daten zeigen zwischen 1990 und 2021 einen kontinuierlichen Anstieg von Inzidenz, Prävalenz und Disability-Adjusted Life Years (DALYs)[1], verstärkt nach der COVID-19-Pandemie und besonders ausgeprägt bei jungen Frauen (Bie et al., 2024; Liu & Kuai, 2025).

Auch für Deutschland wird ein deutlicher Anstieg psychischer Belastungen berichtet (DAK Gesundheit, 2025; Herbertz & Zimmermann, 2024; Heumann et al., 2024; Jacobi et al., 2014; Thom et al., 2024). Seit 2020 nehmen depressive Symptome spürbar zu (Walther, Junker et al., 2025; Walter, Vogelgesang et al., 2025). Die KiGGS-Kohortenstudie verweist auf stabile soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten (Mauz et al., 2020). Die COPSY-Längsschnittstudie (COPSY: COrona und PSYche) dokumentiert eine pandemiebedingte Verschlechterung mit nur teilweiser Erholung; niedriger sozioökonomischer Status wirkt belastend, soziale Unterstützung protektiv (Kaman et al., 2025; siehe auch Naumann et al., 2021; Schlack et al., 2023). Auch HBSC-Daten (HBSC: Health Behaviour in School-aged Children) zeigen steigende psychosomatische Beschwerden, insbesondere bei Mädchen (Reiß et al., 2024). Der DAK-Report 2025 berichtet zunehmende Angstdiagnosen und stärkere Chronifizierung bei Mädchen (DAK Gesundheit, 2025). Einsamkeit stellt einen weiteren relevanten Risikofaktor dar (Schütz & Bilz, 2023).

Insgesamt zeigt sich ein deutlicher sozialer Gradient psychischer Gesundheit: Niedriger sozioökonomischer Status und belastete Lebenslagen erhöhen das Risiko (Kaman et al., 2025; Mauz et al., 2020; Schlack et al., 2023). Während Depressionen und Angststörungen häufiger in niedrigeren Bildungsgruppen auftreten, zeigt sich beim Alkoholkonsum ein umgekehrtes Muster (Richter et al., 2025). Geschlechterunterschiede sind konsistent belegt (Jacobi et al., 2014; Reiß et al., 2024; Thom et al., 2024; Walther, Junker et al., 2025; Walter, Vogelgesang et al., 2025). Zudem steht hohe Freizeit-Screen-Time mit geringerer Lebenszufriedenheit und höherer Belastung in

1 Disability-Adjusted Life Years (DALYs) sind eine Kennzahl zur Messung der Krankheitslast in einer Bevölkerung und geben die Summe aus durch vorzeitigen Tod verlorenen Lebensjahren und mit Krankheit oder Behinderung verbrachten Lebensjahren an.

Zusammenhang (Toigo et al., 2025). Als Schutzfaktoren gelten personale Ressourcen, familiäre Unterstützung und soziale Einbindung (Kaman et al., 2025; McGorry et al., 2024).

3.2 Mentale Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung

Bei der Analyse des Forschungsstands ist zunächst auf den Überblick von Kranert und Stein (2023; siehe auch Stein & Kranert, 2022) zu verweisen. Die Autoren zeigen, dass psychische Belastungen in der Berufsbildung bislang nur unsystematisch untersucht wurden: Von 87 identifizierten Arbeiten befassen sich lediglich zwölf unmittelbar mit psychischen Belastungen in der beruflichen Bildung; häufig stehen berufliche Wiedereingliederung oder Belastungen im Erwerbsleben im Vordergrund. Thematisch dominieren Beschreibungen berufsbezogener Belastungscharakteristika, spezifischer Zielgruppen sowie institutioneller Handlungskonzepte. Hinweise auf erhöhte Belastungen finden sich insbesondere in der Berufsvorbereitung oder in spezialisierten Settings wie Berufsbildungswerken.

Gleichzeitig verdeutlichen umfassendere Erhebungen die Relevanz der Problematik. Im WIdOmonitor (Onlinebefragung von 1420 Auszubildenden in KMU, die vom wissenschaftlichen Institut der AOK verantwortet wird) berichten rund 60 % arbeitsbedingte gesundheitliche Probleme, über die Hälfte psychische Beschwerden wie Erschöpfung oder Niedergeschlagenheit (Zok & Böttger, 2019). Der DGB-Ausbildungsreport 2025 zeigt, dass knapp 30 % „immer“ oder „häufig“ Schwierigkeiten haben, sich zu erholen. Bereits im DGB-Ausbildungsreport (2016) wurden psychische Belastungen als Schwerpunktthema umfassender beleuchtet und auf ungünstige Arbeitsbedingungen, insbesondere in weiblich dominierten Berufen, verwiesen. Und auch schwerwiegende Indikatoren sind präsent: Eine Querschnittstudie von Lamlé et al. (2023) mit über 500 Berufsschüler:innen in Deutschland berichtet eine 2-Wochen-Prävalenz suizidaler Gedanken von etwa 23 %. Stärkste Prädiktoren waren hier depressive Symptome und Einsamkeit. Auch internationale Studien aus der beruflichen Bildung weisen auf hohe Prävalenzen von Angst-, Depressions- und Stresssymptomen hin (Abela et al., 2024; Dale et al., 2021).

Bezüglich der Frage der Belastung im Rahmen von Übergängen in die Ausbildung relativieren Längsschnittbefunde verbreitete Annahmen. Visscher et al. (2024) analysierten die Belastungen von 840 Jugendlichen (16–19 Jahre) über mehrere Jahre vor bzw. nach dem Eintritt in die berufliche Ausbildung. Die Mehrheit zeigte stabile, niedrige Depressionswerte; nur kleinere Gruppen wiesen vorübergehende Veränderungen auf. Elterliche Unterstützung und Selbstwert wirkten protektiv. Auch Symonds et al. (2016) berichten in einer nationalen Kohortenstudie aus England Verbesserungen der psychischen Gesundheit nach dem Übergang in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit.

Ein Scoping-Review von Solberg et al. (2023) (19 Studien, 2013–2022; darunter Siembab & Stawarz, 2019, für Deutschland[2]) hebt die Bedeutung salutogenetischer Konzepte hervor. Unterstützende Lernumgebungen, körperliche Aktivität und eine starke berufliche Identität stehen konsistent mit höherem Wohlbefinden in Zusammenhang. Hösli-Leu et al. (2018) schließlich zeigen in einer Schweizer Querschnittstudie mit 736 Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr ein moderates Stresserleben; soziale Unterstützung durch Familie, Peers oder Kolleg:innen wirkt als zentraler Schutzfaktor.

Insgesamt lassen sich konsistente Risikoprofile identifizieren: Weibliche und jüngere Auszubildende sowie Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status oder Migrationshintergrund berichten höhere Belastungen (Abela et al., 2024; Dale et al., 2021; Lioré & El-Hage, 2023). Die Schweizer YASS-Studien belegen zudem, dass Bildungsbiografien selbst relevant sind: Brüche und Überforderung gehen mit erhöhten negativen Gefühlen und suizidalen Gedanken einher (Mischler & Huber, 2022). Damit bestätigt sich auch in der beruflichen Bildung ein sozialer Gradient psychischer Gesundheit, der sowohl individuelle als auch institutionelle Bedingungen umfasst.

3.3 Zusammenhänge von Wohlbefinden und (Aus-)Bildungserfolg

Mentale Gesundheit und Wohlbefinden werden als wichtige Entwicklungsbedingungen gesehen, um Lernprozesse in Schule und Ausbildung erfolgreich zu stützen. Bildungsforschende befassen sich schon seit einigen Jahren mit Fragen von Wohlbefinden in der Schule und deren Wirkungen auf Lernverhalten und Leistungen der Lernenden (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011). Empirische Befunde zeigen diesbezüglich, dass zwischen psychischer Gesundheit, subjektivem Wohlbefinden und schulischen Leistungen ein signifikanter, wenngleich überwiegend moderater Zusammenhang besteht (Bücker et al., 2018; Kaya & Erdem, 2021). Meta-analytische Befunde belegen, dass depressive Symptome im Kindes- und Jugendalter mit späteren Leistungseinbußen und geringerer Bildungsbeteiligung assoziiert sind, während umgekehrt niedrigere schulische Leistungen das Risiko für spätere depressive Entwicklungen leicht erhöhen (Wickersham et al., 2021). Für Angststörungen fallen die Zusammenhänge differenzierter aus: Während direkte Effekte auf Noten häufig gering sind, zeigen sich relevante indirekte Effekte über das schulische Selbstkonzept, Motivation und Bindungsabbrüche (Brumariu et al., 2023; Socratous et al., 2026). Für den Kontext der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung ist besonders bedeutsam, dass psychische Belastungen mit erhöhten Abbruchintentionen, geringerer Lernpersistenz und reduzierter beruflicher Selbstwirksamkeit einhergehen (Weckström et al., 2023). Die Befunde sprechen für ein reziprokes, dynamisches Wirkgefüge zwischen psychischer Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsentwicklung.

2 Die Studie untersucht, wie sich die Lebenszufriedenheit beim Übergang von der Schule in das berufliche Bildungssystem in Deutschland verändert. Auf Basis von NEPS-Paneldaten (ca. 13.700 Befragte) zeigt sich, dass der Schule-Beruf-Übergang insgesamt mit einem Anstieg der Lebenszufriedenheit verbunden ist, und zwar unabhängig davon, ob Jugendliche in duale, schulische Ausbildung oder in Maßnahmen der Berufsvorbereitung eintreten.

4 Empirische Evidenz zur Situation von jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung

4.1 Datengrundlage, Stichprobe und Analyseplan

Für die im Folgenden dargestellten Analysen zur mentalen Gesundheit und zum Wellbeing von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung werden Daten der zweiten Haupterhebung des DJI-Surveys „AID:A" (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) herangezogen. Die Datenerhebung erfolgte zwischen März und August 2023. Bundesweit wurden in rund 7000 Haushalten Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene sowie bei Minderjährigen deren Eltern über ihre alltäglichen Lebenswelten und Lebensumstände befragt (für weiterführende Informationen zur Datengrundlage siehe www.dji.de/aida). In die nachfolgenden Analysen wurden diejenigen Jugendlichen einbezogen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer beruflichen Ausbildung befinden. Damit stehen für die Analysen zur mentalen Gesundheit und Well-being $n = 338$ Auszubildende des dualen Systems (80,8 %) und Schulberufssystems (19,2 %) zur Verfügung.

Die Untersuchung zur mentalen Gesundheit und dem Wohlbefinden von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden deskriptive Befunde dargestellt, um einen Einblick in die Ausprägung des Wohlbefindens sowie des Stresserlebens der Jugendlichen zu erhalten. Im zweiten Schritt wurden multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet, um auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands die Prädiktorvariablen des Wohlbefindens und Stresserlebens von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung nachzuzeichnen. Dabei wurden die schrittweisen linearen Regressionsmodelle zum Wohlbefinden und zum Stresserleben separat geschätzt. Alle statistischen Berechnungen wurden mit der Software SPSS 29 durchgeführt.

4.2 Operationalisierung von Wohlbefinden sowie Stresserleben und ihrer Prädiktoren

Wohlbefinden und Stresserleben

Zur Einschätzung des Wohlbefindens der Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung wurde zum einen der WHO-5 Index (Bech, 2004; Bech et al., 2003) als Selbstbeurteilungsverfahren eingesetzt, das über fünf Items erfragt, inwieweit während der letzten zwei Wochen positive Aspekte des psychischen Wohlbefindens ausgeprägt waren (Beispielitem: „In den letzten zwei Wochen war ich froh und guter Laune"; Antwortkategorien: 0 = *zu keinem Zeitpunkt* bis 5 = *die ganze Zeit*). Der Indexwert wird durch Summierung der Zustimmungswerte der fünf Items gebildet und reicht entsprechend von null bis 25, wobei höhere Werte ein besseres Wohlbefinden ausdrücken. Den Empfehlungen der WHO (2024) zufolge gilt eine Rohpunktzahl unter 13 als Grenzwert für ein schlechtes psychisches Wohlbefinden und wird als Hinweis auf eine weitere Untersuchung auf das mögliche Vorliegen einer psychischen Erkrankung interpretiert. Die Reliabilität der eingesetzten Skala liegt in einem zufriedenstellenden Bereich ($\alpha = 0{,}75$).

Als zweiter Indikator wird das Stresserleben in der aktuellen Ausbildung herangezogen, das über drei Items erfasst wurde (Beispielitem: „Es passiert mir oft, dass ich schon beim Aufwachen an Probleme in der Ausbildung denke"; Antwortkategorien: 0 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft voll und ganz zu*). Die Reliabilität der eingesetzten Skala liegt ebenfalls in einem zufriedenstellenden Bereich ($\alpha = 0{,}76$).

Prädiktorvariablen

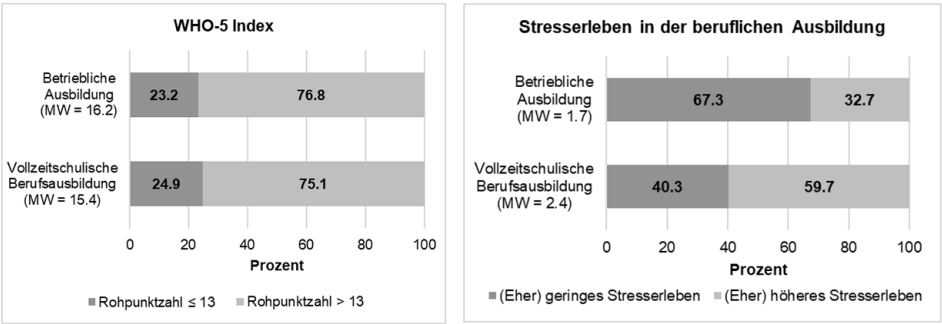
Zur Erklärung des Wohlbefindens sowie des Stresserlebens von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung bietet sich ein Rückgriff auf das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) an. Die empirische Befundlage verweist relativ konsistent darauf, dass sich das Geschlecht, das Alter sowie der Migrationshintergrund als Prädiktoren von Well-being und Stresserleben erwiesen haben. Der Migrationshintergrund wurde über die Muttersprache sowie die Sprachkenntnisse der Jugendlichen erfasst. Als Personen mit Migrationshintergrund (15,1 % der Stichprobe) gelten demnach Jugendliche, deren Muttersprache nicht (ausschließlich) Deutsch ist.

Darüber hinaus verweist das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) auf die zentrale Bedeutung von sozialen Ressourcen in Form externer Unterstützung (z. B. durch die Familie). Zur Operationalisierung der familialen sozialen Ressourcen der Jugendlichen wurde daher zum einen die sozioökonomische Stellung der Familie über den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI; Ganzeboom, 2010), der Informationen über das Einkommen, die berufliche Tätigkeit und die Bildung kombiniert (Ehmke & Siegle, 2005), einbezogen. Hierzu wurde basierend auf den ISEI-Werten für Mutter und Vater der höchste Wert in einer Familie herangezogen (Highest ISEI). Zum anderen wurde das wahrgenommene Familienklima über fünf Items erfasst (Beispielitem: „In unserer Familie können wir über alles sprechen"; Antwortkategorien: 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 6 = *trifft voll und ganz zu*). Die Reliabilität der eingesetzten Skala liegt ebenfalls in einem zufriedenstellenden Bereich ($\alpha = 0{,}77$).

In Bezug auf das schulische Vorbildungsniveau wurde der höchste allgemeinbildende Schulabschluss einbezogen, wobei zwischen Personen mit maximal Hauptschulabschluss (17,3 %), mittlerem Abschluss (45,9 %) und Hochschulzugangsberechtigung (36,8 %) unterschieden wird. Zudem wurde die Art der aktuellen Ausbildung als dichotome Variable einbezogen, indem zwischen einer betrieblichen Ausbildung und einer vollzeitschulischen Berufsausbildung differenziert wurde. Anknüpfend an den aktuellen Forschungsstand (vgl. Abschnitt 3) wurde zudem die Mediennutzung der Jugendlichen über die Frage „Wie oft spielst du Spiele am Computer, Handy, Tablet oder der Spielkonsole in deiner Freizeit?" (Antwortkategorien: 1 = *nie* bis 6 = *täglich*) erfasst. Außerdem wurde die allgemeine Lebenszufriedenheit über die Frage „Alles in allem, wie zufrieden bist du mit deinem Leben insgesamt?" (Antwortkategorien: 1 = *überhaupt nicht zufrieden* bis 6 = *sehr zufrieden*) sowie die Lebensbereichszufriedenheit mit der Situation in der Ausbildung (Antwortkategorien: 1 = *überhaupt nicht zufrieden* bis 6 = *sehr zufrieden*) herangezogen.

4.3 Wohlbefinden und Stresserleben in der beruflichen Ausbildung

In einem ersten Schritt berichten wir deskriptive Daten zum Wohlbefinden und Stresserleben. Abbildung 1 (linke Seite) zeigt das wahrgenommene psychische Wohlbefinden der Jugendlichen in einer betrieblichen sowie einer vollzeitschulischen Berufsausbildung. Mit Blick auf die Ausprägung des Wohlbefindens in den letzten zwei Wochen vor der Befragung der Jugendlichen gemäß des WHO-5-Indexes ist zunächst erkennbar, dass ein etwas höheres Wohlbefinden bei den Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung ($MW = 16{,}2$; $SD = 3{,}9$) als in einer vollzeitschulischen Ausbildung ($MW = 15{,}4$; $SD = 4{,}3$) vorliegt. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass 23,3 % der Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung sowie 24,9 % der Jugendlichen in einer vollzeitschulischen Berufsausbildung eine Rohpunktzahl von maximal 13 aufweisen, was den Empfehlungen der WHO (2024) zufolge als Grenzwert für ein schlechtes psychisches Wohlbefinden gilt und auf ein mögliches Vorliegen einer psychischen Erkrankung verweist. Mit Blick auf das Ausmaß des Stresserlebens in der aktuellen Ausbildung zeigt sich, dass die Auszubildenden in einer betrieblichen und vollzeitschulischen Ausbildung im Durchschnitt insgesamt *eher nicht* zustimmen, dass sie kaum von Problemen in der Ausbildung abschalten können. Dabei sind etwas höhere Werte im wahrgenommenen Stresserleben bei den Jugendlichen in einer vollzeitschulischen Berufsausbildung ($MW = 2{,}4$; $SD = 1{,}2$) als in einer betrieblichen Ausbildung erkennbar ($MW = 1{,}7$; $SD = 1{,}2$). Weiterhin wird deutlich, dass 32,7 % der Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung sowie sogar 59,7 % der Jugendlichen in einer vollzeitschulischen Berufsausbildung (eher) zustimmen, dass die Ausbildung sie selten loslässt und ihnen das Abschalten (eher) schwerfällt (Abbildung 1, rechte Seite).



Hinweis: MW = Mittelwert; Zustimmungswerte ≤ 2 als (eher) geringes Stresserleben in der beruflichen Ausbildung und > 2 als (eher) höheres Stresserleben in der beruflichen Ausbildung.

Abbildung 1: Wahrgenommenes psychisches Wohlbefinden *(links)* und Stresserleben *(rechts)* von Jugendlichen nach der Art der aktuellen beruflichen Ausbildung

4.4 Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden und Stresserleben in der beruflichen Ausbildung

Zur empirischen Prüfung von Erklärungsfaktoren der Prädiktorvariablen des wahrgenommenen psychischen Wohlbefindens und des Stresserlebens von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung werden im Folgenden die Befunde multivariater linearer

Regressionsanalysen vorgestellt. Tabelle 1 zeigt das Ergebnis der schrittweisen linearen Regressionsanalyse zur Erklärung des wahrgenommenen psychischen Wohlbefindens (anhand des WHO-5-Indexes) von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung. Das erste Modell, das soziodemografische Merkmale umfasst, kann 15,9 % der Varianz im psychischen Wohlbefinden der Jugendlichen aufklären. Die Befunde des Modells deuten darauf hin, dass jüngere Auszubildende, die ein positives Familienklima wahrnehmen, ein signifikant höheres psychisches Wohlbefinden aufweisen. Ein Einbezug des schulischen Vorbildungsniveaus sowie der Art der aktuellen Ausbildung im zweiten Modell führt hingegen zu keiner Steigerung der erklärten Varianz. Unter Kontrolle der Lebenszufriedenheit sowie der Mediennutzung steigt der Anteil der erklärten Varianz im psychischen Wohlbefinden hingegen im dritten Modell auf 36,3 %. Während der signifikante Einfluss des Alters verschwindet, bleibt der signifikante Effekt des Familienklimas bestehen. Durchaus erwartungskonform zeigen sich signifikante positive Einflüsse der allgemeinen Lebenszufriedenheit und der Lebensbereichszufriedenheit mit der Situation in der Ausbildung. Darüber hinaus weisen Jugendliche mit einer höheren Mediennutzung ein signifikant geringeres psychisches Wohlbefinden auf.

Tabelle 1: Schrittweise lineare Regressionsanalyse zur Erklärung des wahrgenommenen psychischen Wohlbefindens (WHO-5-Index) von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
(Konstante)	13.22		1.86	12.21		2.14	–2.39		3.11
Geschlecht (Weiblich)[a]	–0.65	–0.08	0.42	–0.33	–0.04	0.45	–0.04	–0.01	0.55
Alter	–0.20	**–0.17****	0.07	–0.14	**–0.11**+	0.08	0.10	0.07	0.11
Migrationshintergrund[b]	–0.10	–0.01	0.59	0.09	0.01	0.60	–0.50	–0.04	0.84
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI)	–0.00	–0.01	0.01	–0.00	–0.00	0.01	–0.01	–0.04	0.02
Familienklima	1.51	**0.36****	0.23	1.53	**0.37****	0.23	0.54	**0.13**+	0.31
Mittlerer Abschluss[c]				–0.93	–0.12	0.63	–0.36	–0.05	0.78
Hochschulzugangsberechtigung[c]				–0.73	–0.09	0.72	–0.66	–0.09	0.85
Betriebliche Ausbildung[d]				0.37	0.04	0.56	0.60	0.06	0.65
Mediennutzung							–0.35	**–0.17***	0.15
Allgemeine Lebenszufriedenheit							1.78	**0.36****	0.40
Zufriedenheit mit der Ausbildung							0.94	**0.28****	0.26
Korrigiertes R^2		**0.159**			**0.149**			**0.366**	

Anmerkung: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.10$; B = unstandardisierte Regressionskoeffizienten, β = standardisierte Regressionskoeffizienten, SE = Standardfehler; a = Referenzkategorie: Männlich; b = Referenzkategorie: Kein Migrationshintergrund; c = Referenzkategorie: Maximal Hauptschulabschluss; d = Referenzkategorie: Vollzeitschulische Berufsausbildung.

Mit Blick auf die Erklärung des Stresserlebens von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung zeigt sich in Tabelle 2 insofern ein ähnliches Bild der Einflussfaktoren, als sich im ersten Modell sowohl das Alter als auch das wahrgenommene familiäre Klima als signifikant erweisen. Zusätzlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass weibliche Auszubildende sowie Auszubildende mit einem Migrationshintergrund ein signifikant höheres Stresserleben aufweisen als männliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dabei können im ersten Modell 11,4 % der Varianz im wahrgenommenen Stresserleben der Jugendlichen erklärt werden. Im zweiten Modell zeigt sich in Übereinstimmung mit den deskriptiven Ergebnissen, dass Jugendliche in einer vollzeitschulischen Berufsausbildung ein signifikant höheres Stresserleben aufweisen als Jugendliche in einer betrieblichen Ausbildung. Der Anteil erklärter Varianz steigt auf 13,7 %. Im dritten Modell steigt der Anteil erklärter Varianz auf 34,3 %. Unter Kontrolle der Mediennutzung und Lebenszufriedenheit verbleibt ausschließlich der signifikante Effekt des Migrationshintergrundes sowie der Art der aktuellen Ausbildung. Darüber hinaus verweisen die Befunde auf signifikant positive Effekte der Mediennutzung sowie signifikante negative Effekte der allgemeinen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit der Situation in der Ausbildung.

Tabelle 2: Schrittweise lineare Regressionsanalyse zur Erklärung des Stresserlebens von Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
(Konstante)	1.19		0.59	2.09		0.68	5.48		0.96
Geschlecht (weiblich)[a]	0.41	**0.17****	0.14	0.29	**0.12***	0.14	0.06	0.03	0.17
Alter	0.08	**0.21****	0.02	0.08	**0.20****	0.02	0.02	0.04	0.03
Migrationshintergrund[b]	0.35	**0.10**+**	0.19	0.27	0.08	0.19	0.46	**0.12**+**	0.26
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI)	–0.00	–0.01	0.00	–0.00	–0.04	0.00	0.00	0.05	0.01
Familienklima	–0.24	**–0.18****	0.07	–0.27	**–0.21****	0.07	–0.06	–0.05	0.10
Mittlerer Abschluss[c]				0.04	0.02	0.20	0.09	0.04	0.24
Hochschulzugangsberechtigung[c]				–0.05	–0.02	0.23	0.23	0.10	0.26
Betriebliche Ausbildung[d]				–0.68	**–0.28****	0.18	–0.52	**–0.18***	0.20
Mediennutzung							–0.09	**0.15***	0.05
Allgemeine Lebenszufriedenheit							–0.33	**–0.22****	0.12
Zufriedenheit mit der Ausbildung							–0.38	**–0.37****	0.08
Korrigiertes R^2		**0.114**			**0.137**			**0.343**	

Anmerkung: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.10$; B = unstandardisierte Regressionskoeffizienten, β = standardisierte Regressionskoeffizienten, SE = Standardfehler; a = Referenzkategorie: männlich; b = Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund; c = Referenzkategorie: maximal Hauptschulabschluss; d = Referenzkategorie: vollzeitschulische Berufsausbildung.

5 Fazit, Implikationen und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der empirischen Analysen in Abschnitt 4 legen nahe, dass mentale Gesundheit und Well-being zentrale Einflussfaktoren für das Erleben und Gelingen beruflicher Ausbildung darstellen. Rund ein Viertel der befragten Auszubildenden weist ein kritisch niedriges psychisches Wohlbefinden auf, während ein erheblicher Anteil der Befragten über ein erhöhtes Stresserleben in der Ausbildung berichtet. Stärker ausgeprägt sind Belastungen bei Jugendlichen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen sowie bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Die Befunde verdeutlichen zudem, dass nicht primär soziodemografische Merkmale oder schulische Vorbildung, sondern vor allem soziale und institutionelle Faktoren das Wohlbefinden und Stresserleben erklären. Ein positives Familienklima, eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit sowie Zufriedenheit mit der Ausbildung erweisen sich als zentrale Schutzfaktoren, während eine intensive Mediennutzung mit geringerem Wohlbefinden und höherem Stresserleben einhergeht. Die Ergebnisse verweisen weiterhin auf strukturelle Herausforderungen. Die erhöhte Belastung von Auszubildenden in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen legt nahe, dass institutionelle Lernbedingungen, Unterstützungsstrukturen und Betreuungskulturen eine zentrale Rolle für das Stresserleben spielen, allerdings wären auch berufliche Faktoren zu prüfen, da in schulischen Ausbildungsgängen vor allem Erziehungs- und Pflegeberufe erlernt werden. Die vorliegenden Daten lassen allerdings solch eine Überprüfung nicht zu. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse, dass die berufliche Ausbildung nicht ausschließlich als Qualifikationsprozess, sondern zugleich als psychosozialer Entwicklungs- und Gesundheitskontext zu verstehen ist.

Bezüglich der Förderung von Mental Health und Wohlbefinden in der beruflichen Ausbildung besteht eine Reihe von Herausforderungen. Bislang fehlt (mit Ausnahme in der Pflegeausbildung) weitgehend eine curriculare Verankerung psychosozialer Gesundheit. Entsprechende Fragestellungen finden bislang kaum systematischen Niederschlag in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, die primär auf fachliche Kompetenzen ausgerichtet sind. Damit fehlen verbindliche Bezugspunkte für präventives pädagogisches Handeln. Hinzu kommen begrenzte diagnostische, beratungspädagogische und präventive Kompetenzen bei Lehrkräften und Ausbilder*innen in diesem Bereich, die angesichts der in Kapitel 4 dokumentierten Belastungsniveaus zunehmend problematisch erscheinen. Eine mögliche bestehende Stigmatisierung psychischer Belastungen trägt zusätzlich dazu bei, dass Unterstützungsangebote häufig nicht in Anspruch genommen werden (Thornicroft et al., 2016). Dies ist bedauerlich, denn internationale Studien belegen, dass Well-being-Programme Lernleistung, Resilienz und berufliches Engagement fördern können (Taylor et al., 2017; WHO, 2022). Zudem gilt psychosoziale Unterstützung als zentraler Faktor zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen (CEDEFOP, 2023).

5.2 Implikationen für die Berufsbildungspraxis

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse erscheint eine systematische Förderung mentaler Gesundheit in der beruflichen Ausbildung dringend geboten. Berufsschulen könnten Well-being stärker als Bestandteil von Curricula und Schulentwicklung verankern. Die in Abschnitt 4 aufgezeigte Bedeutung sozialer Ressourcen legt nahe, präventive Angebote, Beratung und Kooperation mit externen Unterstützungsstrukturen strukturell zu bündeln, etwa im Rahmen eines schulischen Gesundheitsmanagements. Die Professionalisierung der Lehrkräfte ist hierbei zentral, da sozial-emotionale Kompetenzen von Lehrpersonen nachweislich zur psychischen Entlastung von Lernenden beitragen (Jennings & Greenberg, 2009). Ausbildungsbetriebe sind gefordert, gesundheitsförderliche Arbeits- und Lernbedingungen zu schaffen. Autonomie, soziale Unterstützung und klare Erwartungen wirken als zentrale Schutzfaktoren gegen Stresserleben (Bakker & Demerouti, 2017). Niedrigschwellige Unterstützungsangebote wie Mentoring oder Peer-Support können Hemmschwellen abbauen und die Inanspruchnahme von Hilfe fördern, insbesondere für vulnerable Gruppen. Auf der Systemebene legen die Ergebnisse nahe, psychosoziale Gesundheitskompetenzen explizit in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zu verankern. Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren institutionellen Vernetzung zwischen Berufsschulen, Betrieben, Jugendhilfe und Gesundheitsdiensten. Die empirischen Befunde legen nahe, dass Belastungen nicht isoliert entstehen, sondern in einem Gefüge sozialer, familiärer und institutioneller Bedingungen eingebettet sind.

Zusammenfassend verdeutlicht der Beitrag, dass mentale Gesundheit und Wellbeing integrale Bestandteile beruflicher Bildung sind. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Ausbildungsbedingungen, soziale Unterstützung und subjektive Zufriedenheit maßgeblich darüber entscheiden, wie Auszubildende Belastungen erleben und bewältigen. Eine nachhaltige Stärkung mentaler Gesundheit erfordert daher ein abgestimmtes Vorgehen sämtlicher Akteure im Berufsbildungssystem, um sowohl individuelle Bildungsbiografien als auch den Ausbildungserfolg langfristig zu sichern.

Literatur

Abela, C., Abela, A. & Camilleri, L. (2024). Mental health difficulties and health related quality of life amongst late adolescents in vocational education. *International Journal of Emotional Education, 16*(1), 106–124. https://doi.org/10.56300/CLDF4068

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549–562. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer vertieften Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer vertieften Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland, C. (2024). *Ausbildungsperspektiven 2024: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*. Bertelsmann Stiftung. http://dx.doi.org/10.11586/2024055

Bech, P. (2004). Measuring the dimension of Psychological General Well-Being by the WHO-5. *Quality of Life Newsletter, 32,* 15–16.

Bech, P., Olsen, L. R., Kjoller, M. & Rasmussen, N. K. (2003). Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: A comparison of the SF-36 Mental Health subscale and the WHO-Five Well-Being Scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*(2), 85–91. https://doi.org/10.1002/mpr.145

Bie, F., Yan, X., Xing, J., Wang, L., Xu, Y., Wang, G., Wang, Q., Guo, J., Qiao, J. & Rao, Z. (2024). Rising global burden of anxiety disorders among adolescents and young adults: Trends, risk factors, and the impact of socioeconomic disparities and COVID-19 from 1990 to 2021. *Frontiers in Psychiatry, 15,* Article 1489427. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1489427

Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B. & Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology, 35*(4), 1597–1613. https://doi.org/10.1017/S0954579422000323

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74,* 83–94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

CEDEFOP (2023). *Psychosocial support in VET: Approaches to tackle early leaving and promote engagement*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving

DAK-Gesundheit (2025). *DAK Kinder- und Jugendreport 2025: Angststörungen*. https://www.dak.de/dak/unternehmen/reporte-forschung/kjr-2025-angststoerungen_153340

Dale, R., Jesser, A., Pieh, C., O'Rourke, G. J., Budimir, S. & Humer, E. (2021). Mental health of apprentices during the COVID-19 pandemic in Austria: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(17), Artikel 8933. https://doi.org/10.3390/ijerph18178933

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Deutscher Gewerkschaftsbund (2016). *Ausbildungsreport 2016: Schwerpunkt Psychische Belastungen in der Ausbildung*. DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik. https://gesundheit-soziales-bildung-bb.verdi.de/++file++57cd420b7713b818a5859507/download/DGB-Jugend-Ausbildungsreport-2016.pdf

Deutscher Gewerkschaftsbund (2025). *Ausbildungsreport 2025: Schwerpunkt Zugangsvoraussetzungen und Hürden*. DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik. https://www.dgb.de/fileadmin/download_center/Studien/ausbildungsreport2025_mid.pdf

Ecclestone, K. & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the ‚diminished' subject? The implications of the ‚vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 377–393. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707

Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*(4), 521–539. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7

Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J. & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry, 14*(2), 231–233. https://doi.org/10.1002/wps.20231

Ganster, D. C. & Rosen, C. C. (2013). Work Stress and Employee Health: A Multidisciplinary Review. *Journal of Management, 39*(5), 1085–1122. https://doi.org/10.1177/0149206313475815

Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations ISCO-08 with ISEI-08 scores*. http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter: Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 10* (S. 15–45). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19717-3

Herbertz, F. V. & Zimmermann, T. (2024). Differences between Germans in the ‚young', ‚adult', and ‚over-40 s' age groups regarding symptoms of depression and anxiety and satisfaction with life. *Psych, 6*(1), 89–99. https://doi.org/10.3390/psych6010005

Heumann, E., Palacio Siebe, A. V., Stock, C. & Heinrichs, K. (2024). Depressive symptoms among higher education students in Germany: A systematic review and meta-analysis. *Public Health Reviews, 45*, Article 1606983. https://doi.org/10.3389/phrs.2024.1606983

Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf* (S. 23–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_2

Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L., Busch, M. A., Maske, U., Hapke, U., Gaebel, W., Maier, W., Wagner, M., Zielasek, J. & Wittchen, H.-U. (2014). Psychische Störungen in der Allgemeinpopulation: Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul psychische Gesundheit (DEGS1-MH). *Der Nervenarzt, 85*(1), 77–87. https://doi.org/10.1007/s00115-013-3961-y

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Bierlich, H. & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 68*(6), 670–680. https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1

Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Kaya, M. & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research, 14*, 1743–1767. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Kieling, C., Buchweitz, C., Caye, A., Silvani, J., Ameis, S. H., Brunoni, A. R., Cost, K. T., Courtney, D. B., Georgiades, K., Merikangas, K. R., Henderson, J. L., Polanczyk, G. V., Rohde, L. A., Salum, G. A. & Szatmari, P. (2024). Worldwide prevalence and disability from mental disorders across childhood and adolescence: Evidence from the Global Burden of Disease Study. *JAMA Psychiatry, 81*(4), 347–356. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2023.5051

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2023, April). Psychische Belastungen in der Berufsbiografie – Konsequenzen für die berufliche Bildung. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.), *Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*(bwp@ Spezial PH-AT2, S. 1–22). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/kranert_stein_bwpat-ph-at2.pdf

Lamlé, P., Keuch, L., Pukas, L., Reinsch, J., Röder, H., Clausner, H. & Watzke, S. (2023). Suicidal ideations among students attending vocational school in Germany: A cross-sectional study to identify prevalence and associated risk factors. *Journal of Public Health, 31*(8), 1945–1952. https://doi.org/10.1007/s10389-022-01745-9

La Placa, V., McNaught, A. & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing, 3*(1), 116–125. https://doi.org/10.5502/ijw.v3i1.7

Lazarus R. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. Springer.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

Lioré, S. & El-Hage, W. (2023). Mental health, alcohol use, workplace bullying and attitude toward mental health help-seeking in French apprentices. *Psychology, 14*(1), 69–89. https://doi.org/10.4236/psych.2023.141005

Liu, Z. & Kuai, M. (2025). The global burden of depression in adolescents and young adults, 1990–2021: Systematic analysis of the Global Burden of Disease study. *BMC Psychiatry, 25*, 767. https://doi.org/10.1186/s12888-025-07201-8

Mann, A., Denis, V., Schleicher, A. Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. & Chamber, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD.

Manwell, L. A., Barbic, S. P., Roberts, K., Durisko, Z., Lee, C., Ware, E. & McKenzie, K. (2015). *What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. BMJ Open, 5(*6), e007079. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079

Mauz, E., Lange, M., Houben, R., Hoffmann, R., Allen, J., Gößwald, A., Hölling, H., Lampert, T., Lange, C. & Poethko-Müller, C. (2020). Cohort profile: KiGGS cohort longitudinal study on the health of children, adolescents and young adults in Germany. *International Journal of Epidemiology, 49*(2), 375–375. https://doi.org/10.1093/ije/dyz231

McGorry, P. D. et al. (2024). *The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. The Lancet Psychiatry, 11*(9), 731–774. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00163-9

Michaelis, C. & Findeisen, S. (2024). Long-term effects of different VET-to-labor market transition patterns on subjective well-being. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 393–419. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01213-4

Michaelis, C. & Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: The influence of early-risk factors and personality constructs on premature training termination and subsequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*(7). https://doi.org/10.1186/s40461-022-00135-5

Mischler, M. & Huber, S. G. (2022). Bildungswege und psychische Gesundheit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland (YASS): Junge Erwachsene heute* (Bd. 3, S. 81–96). Bundesamt für Bauten und Logistik. https://chx.ch/wp-content/uploads/2025/07/95_345_03_dfi_yass_band_3_3.pdf

Möllenkamp-Thien, G., & Weyland, U. (2004). *Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen* (Jahresbericht zum BLK-Programm). Einzel-Modellversuch Kooperative Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung – Gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen (KoLeGe).

Möllenkamp-Thien, G., & Weyland, U. (2005). Gesunde Schule. Gesundheitsförderung und Schulentwicklung – ein zukunftsweisendes Konzept? Schulmanagement. *Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, 3*, 37–38.

Naumann, E., von den Driesch, E., Schumann, A. & Thönnissen, C. (2021). Anstieg depressiver Symptome bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen während des ersten Lockdowns in Deutschland: Ergebnisse des Beziehungs- und Familienpanels pairfam. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 64*, 1533–1540. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03451-5

Public Health Agency of Canada (2006). *The human face of mental health and mental illness in Canada 2006*. Minister of Public Works and Government Services Canada.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz Juventa.

Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart. M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 50, 871–878. https://doi.org/10.1007/s00103-007-0250-6

Reiß, F., Behn, S., Erhart, M., Strelow, L., Kaman, A., Ottova-Jordan, V., Bilz, L., Moor, I., Ravens-Sieberer, U. & HBSC-Studienverbund Deutschland (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10–2022. *Journal of Health Monitoring, 9*(1). https://doi.org/10.25646/11867

Richter, A., Starker, A. & Schienkiewitz, A. (2025). Neubewertung des Alkoholkonsums in Deutschland: Welche Bevölkerungsgruppen haben ein erhöhtes Krankheitsrisiko? *Journal of Health Monitoring, 10*(3). https://doi.org/10.25646/13396

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Stuttgart. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3.pdf

Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J., Ravens-Sieberer, U. & Beyer, A. K. (2023). Changes in mental health in the German child and adolescent population during the COVID-19 pandemic: Results of a rapid review. *Journal of health monitoring, 8* (Suppl. 1), 2–72. https://doi.org/10.25646/10761

Schütz, R. & Bilz, L. (2023). Einsamkeit im Kindes- und Jugendalter: Zur Verbreitung eines Risikofaktors für die psychische Gesundheit unter 11- bis 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schülern. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 66*(7), 794–802. https://doi.org/10.1007/s00103-023-03728-x

Siembab, M. & Stawarz, N. (2019). How does life satisfaction change during the transition from school to work? A study of ninth and tenth-grade school-leavers in Germany. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 20*(1), 165–183. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9945-z

Socratous, G., Haussler, S. M., Finning, K., Howard, D. M., Hayes, R. D., Downs, J. & Wickersham, A. (2026). Exploring contradicting associations between anxiety disorders, obsessive-compulsive disorder, and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders, 117*, 103091. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2025.103091

Solberg, S., Laundal, Ø. & Garrels, V. (2023). Scoping review of positive mental health research for students in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 10*(2), 258–287. https://doi.org/10.13152/IJRVET.10.2.6

Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.) (2022). Psychische Belastungen in der Berufsbiografie: Interdisziplinäre Perspektiven (Teilhabe an Beruf und Arbeit, Bd. 4). wbv. https://doi.org/10.3278/9783763967735

Steptoe, A., Deaton, A. & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet*, 385(9968), 640–648. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0

Symonds, J., Dietrich, J., Chow, A. & Salmela-Aro, K. (2016). Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England: A national cohort study. *Developmental Psychology, 52*(4), 652–665. https://doi.org/10.1037/a0040118

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Thom, J., Jonas, B., Reitzle, L., Mauz, E., Hölling, H. & Schulz, M. (2024). Trends in the diagnostic prevalence of mental disorders, 2012–2022: Using nationwide outpatient claims data for mental health surveillance. *Deutsches Ärzteblatt International, 121*(11), 355–362. https://doi.org/10.3238/arztebl.m2024.0052

Thornicroft, G., Mehta, N., Clement, S., Evans-Lacko, S., Doherty, M., Rose, D., Koschorke, M., Shidhaye, R., O'Reilly, C. & Henderson, C. (2016). Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination. *The Lancet, 387*(10023), 1123–1132. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00298-6

Toigo, S., Wang, C., Prince, S. A., Varin, M., Roberts, K. C. & Betancourt, M. T. (2025). Recreational screen time and mental health among Canadian children and youth. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada, 45*(7/8). https://doi.org/10.24095/hpcdp.45.7/8.01

Visscher, A. H., van Roekel, E., Bogaerts, S. & Sijtsema, J. J. (2024). Trajectories of adolescents' depressive symptoms surrounding the transition to vocational education. *Social Development, 33*(4), e12766. https://doi.org/10.1111/sode.12766

Volodina, A., Schneider, R., Gentrup, S. & Liebel, A. (2025). Überfachliche sozio-emotionale Merkmale von Schüler:innen. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 335–356). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818851002

Walther, L., Junker, S., Rattay, P., Kuhnert, R., Hölling, H. & Mauz, E. (2025). Trends in depressive symptoms in Germany's adult population 2008–2023. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s00127-025-02965-6

Walther, L., Vogelgesang, F., Schaffrath Rosario, A., Kersjes, C., Thom, J., Peitz, D., Beese, F., Hölling, H. & Mauz, E. (2025). Depressive und Angstsymptomatik bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse aus dem Panel „Gesundheit in Deutschland" 2024. *Journal of Health Monitoring 2025 10*(4). https://doi.org/10.25646/13554

Warwas, J., Krebs, P., Vorpahl, W., Weyland, U., Wilczek, L., Seeber, S. & Wittmann, E. (2024). Promoting coping competence for psychological stressors in nursing training: A controlled pedagogical intervention. *Frontiers in Medicine, Sec. Healthcare Professions Education, 11,* 1–11. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1429541

Warwas, J., Vorpahl, W., Seeber, S., Krebs, P., Weyland, U., Wittmann, E., Wilczek, L. & Strikovic, A. (2023). Developing and validating an online situational judgment test on the stress coping competence of nursing apprentices. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 15(*5). https://doi.org/10.1186/s40461-023-00145-x

Weckström, T., Elovainio, M., Pulkki-Råback, L., Suokas, K., Komulainen, K., Mullola, S., Böckerman, P. & Hakulinen, C. (2023). School achievement in adolescence and the risk of mental disorders in early adulthood: A Finnish nationwide register study. *Molecular Psychiatry, 28*(7), 3104–3110. https://doi.org/10.1038/s41380-023-02081-4

Wittmann, E., Hill, S., Krebs, P., Seeber, S., Striković, A., Warwas, J., Weyland, U. & Wilczek, L. (2025). Ausbildungsbedingungen in der Pflegepraxis: Erste empirische Befunde zu unterschiedlichen Versorgungsbereichen. In S. Velten, S. Abele, J. Seifried & J. Warwas (Hrsg.), *Berufliche Kompetenzen erfassen und fördern: Impulse und Innovationen aus der Initiative ASCOT+* (Wirtschaft – Beruf – Ethik, Bd. 46, S. 71–87). wbv Media. https://doi.org/10.3278/9783763978892

Wickersham, A., Sugg, H. V. R., Epstein, S., Stewart, R., Ford, T. & Downs, J. (2021). Association between depression in children and adolescents and educational attainment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 60*(8), 1024–1038. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.10.008

World Health Organization (2024). *The World Health Organization-Five Well-Being Index (WHO-5)*.

World Health Organization (o. J.). *Mental health*. https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

Zok, K. & Böttger, S. J. (2019). Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten von Auszubildenden: Eine bundesweite Repräsentativ-Umfrage unter Auszubildenden in kleineren und mittleren Unternehmen. *WidOmonitor: Die Versicherten-Umfrage des Wissenschaftlichen Instituts der AOK 16*(2), 1–16 https://www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/Publikationen_Produkte/WIdOmonitor/wido_monitor_2019_2_azubis.pdf

Anhang

Tabelle 1: Mentale Gesundheit (Jugendliche/junge Erwachsene/Erwachsene) in der Gesamtbevölkerung (Studienübersicht)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Bie et al. (2024). Rising global burden of anxiety disorders among adolescents and young adults: Trends, siehe auch Liu & Kuai (2025). The global burden of depression in adolescents and young adults	• Sekundäranalyse der Global Burden of Disease (GBD) Daten 2021 • Wiederholte Querschnittsdaten (1990–2021) • Trendanalysen • Angststörungen • Inzidenz, Prävalenz, Disability-Adjusted Life Years (DALYs)	• 204 Länder und Territorien, 21 Weltregionen • Zielpopulation: Adoleszente und junge Erwachsene (10–24 Jahre) • International	• 52 % Anstieg der globalen Inzidenz von Angststörungen (1990–2021) • Besonders starker Anstieg nach 2019 (COVID-19-Periode) • höhere Prävalenz und DALYs bei Frauen in allen Altersgruppen • Höchste Inzidenzraten bei 10–14-Jährigen, stärkster Zuwachs bei 20–24-Jährigen
DAK-Gesundheit. (2025). DAK Kinder- und Jugendreport 2025: Angststörungen	• Sekundärdatenanalyse • Diagnosegrundlage: ICD-10-GM (insb. Angststörungen)	• Daten der gesetzlichen Krankenversicherung der DAK-Gesundheit • Population: Kinder und Jugendliche im Alter von 5–17 Jahren • Stichprobe: rund 800.000–900.000 DAK-versicherte Kinder und Jugendliche pro Jahr • Zeitraum: 2019–2024 • Deutschland	• 2024 erhielten 22,4 von 1.000 DAK-versicherten Kindern und Jugendlichen (5–17 Jahre) eine Diagnose einer Angststörung. • Im Vergleich zu 2019 ist das eine Steigerung um ca. +17 % • Bei Jungen blieb die Prävalenz weitgehend stabil, während Mädchen deutlich stärkere Zunahmen zeigten
Herbertz & Zimmermann (2024). Differences between Germans in … age groups regarding symptoms of depression and anxiety and satisfaction with life	• Querschnitt • PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9) • GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7) • FLZ-A (Fragen zur Lebenszufriedenheit – Modul A)	• N = 478 • Deutschland	• Depressionen und Angstzustände gehören zu den vier häufigsten psychischen Störungen und beeinträchtigen die Lebenszufriedenheit • Altersgruppe der über 40-Jährigen zeigt eine statistisch signifikant höhere Lebenszufriedenheit als die Altersgruppe der 26- bis 39-Jährigen • keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen bezgl. depressiver Symptome oder Angstsymptome

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Heumann et al. (2024). Depressive symptoms among higher education students in Germany	• Metaanalyse (60 Studien)	• Die Stichprobengrößen variieren und reichen von 50 bis 7.203 Teilnehmenden • insgesamt umfassten die Studien 75.107 Teilnehmende • mittlere Stichprobengröße = 1.252 Personen pro Studie • Deutschland	• 21,1 % der Schüler:innen zeigen depressive Symptome • Prävalenzraten während der COVID-19-Pandemie höher als zuvor (30,6 % gegenüber 18,0 %) • Mädchen sind stärker betroffen als Jungen.
Jacobi et al. (2014). Psychische Störungen in der Allgemeinpopulation	• Querschnitt (innerhalb des DEGS-Surveys) • DIA-X/CIDI (Composite International Diagnostic Interview) • PHQ-D (Patient Health Questionnaire)	• N = 5.317 • Altersspanne: 18–79 Jahre • repräsentative Bevölkerungsstichprobe • Deutschland	• Gesamtprävalenz psychischer Störungen innerhalb von 12 Monaten = 27,7 % • erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (z. B. Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status) • Psychische Störungen sind besonders beeinträchtigend (erhöhte Anzahl von Ausfalltagen)
Kaman et al. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie	• Längsschnitt	• N = 2.865 Familien mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 22 Jahren, die an mind. einer Messwelle teilgenommen haben • Deutschland	• Psychische Auffälligkeiten: 22 % mit Auffälligkeiten 2024 (ca. 5 % über präpandemischem Niveau) • Angst- und Depressionssymptome: Steigender Trend bei globalen Sorgen • Risikofaktoren: Niedriger Bildungsstand der Eltern, psychische Belastung der Eltern, Migrationshintergrund, beengter Wohnraum • Schützende Faktoren: Personale, familiäre & soziale Ressourcen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Mauz et al. (2020). Cohort profile: KiGGS cohort longitudinal study on the health of children, adolescents and young adults in Germany	• Prospektive, populationsbasierte Längsschnitt-Kohortenstudie • Baseline-Erhebung 2003–2006, zwei Follow-ups (2009–2012, 2014–2017) • Kombination aus Gesundheitsinterviews, medizinischen Untersuchungen und Labordaten • Physische und psychische Gesundheit, u. a. SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), KINDL-R / KIDSCREEN / SF-8 (gesundheitsbezogene Lebensqualität) sowie PHQ-9, SCOFF, MHI-5 (psychische Symptome, altersabhängig)	• Baseline: N = 17.640 Kinder und Jugendliche (0–17 Jahre) • Follow-up 1 und 2 jeweils ca. 11.000 • Repräsentativ für in Deutschland lebende Kinder und Jugendliche zum Erhebungszeitpunkt • Deutschland	• Deutliche sozial bedingte Ungleichheiten in physischer und psychischer Gesundheit • ca. 18–22 % der 3- bis 17-Jährigen mit psychischen Auffälligkeiten • Psychische Auffälligkeiten im Kindesalter teils instabil, teils persistierend
McGorry et al. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health	• Sekundärdatenanalyse • Evidenzsynthese	• Internationale epidemiologische Bevölkerungsstudien, nationale Gesundheits- surveys, Register- und Routinedaten, Längsschnittkohorten sowie systematische Reviews und Metaanalysen • Altersfokus: Jugendliche und junge Erwachsene (ca. 10–25 Jahre) • International	• Globale Verschlechterung der psychischen Gesundheit junger Menschen • 63–75 % aller psychischen Erkrankungen beginnen vor dem 25. Lebensjahr, mit einem Peak des Erstauftretens um das 15. Lebensjahr • Anhaltend hohes Belastungsniveau nach der Pandemie • Psychische Störungen als größter Krankheitslastfaktor im Jugendalter • Massive Versorgungslücke trotz hoher Bedarfe

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Naumann et al. (2021). Anstieg depressiver Symptome bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen während des ersten Lockdowns in Deutschland	• Längsschnittliche Panelanalyse: Vergleich der Werte vor der Pandemie (Welle 11) mit den Werten während des ersten Lockdowns	• N = 3.014 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 29 Jahre • Deutschland	• Signifikanter Anstieg depressiver Symptome während des ersten Lockdowns (Frühjahr 2020) • Besonders betroffen: 16- bis 19-Jährige sowie junge Frauen und Personen, die sich bereits vor der Pandemie in einer vulnerablen Lage befanden
Reiß et al. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland	• Querschnitt • Trendanalysen • HBSC Symptom Checklist	• Gesamtstichprobe 2009/10–2022: N = 21.788 • Erhebungswelle 2022: n = 6.475 • Klumpenstichprobe (Schulen/Klassen) • Deutschland	• Mehrheit berichtet gute subjektive Gesundheit und hohe Lebenszufriedenheit • Deutlicher Anstieg psychosomatischer Beschwerden seit 2009/10, besonders stark von 2017/18 zu 2022 • 2022 berichten ca. 42 % multiple psychosomatische Beschwerden • Mädchen, gender-diverse Jugendliche und ältere Jugendliche zeigen höhere Risiken
Schlack et al. (2023). Changes in mental health in the German child and adolescent population during the COVID-19 pandemic	• Systematische Übersichtsarbeit/ Metaanalyse • Rapid-Review	• 39 Publikationen • Deutschland	• Deutliche Zunahme psychischer Belastungen zu Beginn der Pandemie • Starker Anstieg psychischer Auffälligkeiten • Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, mit Migrationshintergrund oder beengten Wohnverhältnissen sind besonders betroffen • Mädchen zeigen teils stärkere Zunahmen
Schütz & Bilz (2023). Einsamkeit im Kindes- und Jugendalter	• Querschnitt • Einsamkeit (als Risikofaktor für psychische Gesundheit): UCLA Loneliness Scale (4-Item-Version), Einzelitem zur Einsamkeit (Global Student Health Survey)	• N = 3.810 Schüler:innen • Klassenstufen 5, 7, 9 • Allgemeinbildende Schulen in Brandenburg • Deutschland	• Prävalenz von Einsamkeit: 10,8 % (UCLA-Skala) bzw. 16,8 % (Einzelitem) • Höhere Einsamkeit bei Mädchen, älteren Jugendlichen (Klassenstufe 9 > 5), geringem sozioökonomischen Status

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Thom et al. (2024). Trends in the diagnostic prevalence of mental disorders, 2012–2022	• Trendanalyse auf Basis von Sekundärdaten (2012 bis 2022) im Rahmen der Mental Health Surveillance (RKI) • Diagnostische Prävalenz (ICD-10-GM F00–F99); Fokus auf 5 Gruppen: Depression, Angststörungen, PTSD, Schizophrenie-Spektrum, substanzbezogene Störungen	• Bundesweite pseudonymisierte ambulante Abrechnungsdaten der GKV, ca. 69–74 Mio. Personen/Jahr • Deutschland	• Gesamttrend: Anstieg von 33,4 % (2012) auf 37,9 % (2022) • Stärkste Zunahmen: PTSD: +115,8 % (niedrige Ausgangsprävalenz); Angststörungen: +30,7 %; Substanzbezogene Störungen: +35,3 % • höhere Prävalenzen bei Frauen; stärkerer Anstieg bei Männern • größte Zuwächse bei 11–17-Jährigen sowie 60–84-Jährigen • Pandemieeffekte: Ab 2020 stärkere Schwankungen; teils Stagnation in 2022
Toigo et al. (2025). Recreational screen time and mental health among Canadian children and youth	• Querschnitt • Sekundäranalyse einer national repräsentativen Befragung • Freizeit-Screen Time • Positive psychische Gesundheit • Psychische Belastungen • Diagnostizierte Störungen	• N = 26.986 • Altersgruppen: Kinder (5–11 Jahre) und Jugendliche (12–17 Jahre) • Kanada	• Einhalten der Empfehlung ≤ 2 h Freizeit-Screen-Time/Tag ist verbunden mit: • höherer positiver mentaler Gesundheit (v. a. bei Jugendlichen) • geringerer Wahrscheinlichkeit für Stress, psychosoziale Schwierigkeiten und Angstdiagnosen • Geschlechtsunterschiede (besonders starke Effekte bei Mädchen) • Mit zunehmender Screen Time sinken Glück und Lebenszufriedenheit, gleichzeitig steigen Stress, psychosoziale Probleme und (bei höheren Dosen) Diagnosen
Walther, Junker et al. (2025). Trends in depressive symptoms in Germany's adult population 2008–2023	• Querschnitt • Trendanalyse über 15 Jahre • PHQ-8 (Patient Health Questionnaire-8)	• N = 74.096 • Altersspanne: 18–79 Jahre • Deutschland	• Anstieg der Prävalenz depressiver Symptome zwischen 2008 und 2023 • Stagnation zwischen 2008 und 2020 • Anstieg zwischen 2020 und 2023 • Depressive Symptome treten häufiger bei Frauen als bei Männern auf • Jüngere Menschen stärker betroffen als ältere • Einfluss des Bildungsniveaus

(Fortsetzung Tabelle 1)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Walther, Vogelgesang et al. (2025). Depressive and anxiety symptoms among adults in Germany	• Querschnitt innerhalb einer panelbasierten Längsschnittstudie • PHQ-8 (Patient Health Questionnaire-8)	• N = 27.102 • repräsentative Bevölkerungsstichprobe (ab 18 Jahre) • Deutschland	• 2024: 22 % depressive Symptome (PHQ-9 ≥ 10) und 14 % Angstsymptome (GAD-7 ≥ 10) • 8 % der Erwachsenen mit PHQ-9/GAD-7 ≥ 15 • Hohe Belastung bei jungen Frauen: 47 % mit depressiven oder Angstsymptomen

Tabelle 2: Mentale Gesundheit (Jugendliche & junge Erwachsene) in der beruflichen Bildung (Studienübersicht)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Abela et al. (2024). Mental health difficulties and health related quality of life amongst late adolescents in vocational education	• Querschnitt • Psychische Gesundheit (Angst, Depression, Stress, Essstörungen)	• N = 422 Lernende • Alter: 16–18 Jahre • Vollzeitstudierende in postsekundärer beruflicher Bildung • Malta	• 64,4 % der Befragten mit mindestens einer psychischen Auffälligkeit • Prävalenzen (mind. moderat): Angst: 48,8 %; Depression: 43,3 %; Stress: 29,3 % • Besonders hohe Belastung bei Frauen und Lernenden mit geringem sozioökonomischen Status • Schutzfaktoren: Unterstützende Beziehungen zu Familie, Peers und Lehrkräften; positive Schul- und Ausbildungserfahrungen
Dale et al. (2021). Mental health of apprentices during the COVID-19 pandemic in Austria	• Querschnitt • Psychische Gesundheit (Angst, Depression, Wohlbefinden, Schlafstörungen)	• N = 1.442 Auszubildende (Lehrlinge) • Alter: 15–43 Jahre (M = 18 Jahre) • Österreich	• Hohe Prävalenzen klinisch relevanter Belastungen: Depression 48,3 %; Angst 35,4 %; Insomnie 27,0 %, gestörtes Essverhalten 50,6 % • Besonders hohe Belastung bei weiblichen und diversen Auszubildenden sowie Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Auszubildenden mit Jobverlust oder instabiler Arbeitssituation

(Fortsetzung Tabelle 2)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Hösli-Leu et al. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung	• Querschnitt (1. Ausbildungsjahr) • subjektives Stresserleben im Ausbildungsalltag (Trierer Inventar zum Chronischen Stress) • soziale Unterstützung (z. B. durch Peers, Familie, Kolleg:innen)	• N = 736 Auszubildende • Schweiz	• Stresserleben der Auszubildenden auf moderatem Niveau (zwischen 2 und 6 % der Auszubildenden berichten über chronisches Stresserleben) • soziale Unterstützung als Schutzfaktor gegenüber Stresserleben • Höherer Stress fand sich bei Auszubildenden mit geringerem Anforderungsniveau der Ausbildung
Lamlé et al. (2023). Suicidal ideations among students attending vocational school in Germany	• Querschnitt • Suizidale Ideationen (abhängige Variable) • Depressive Symptome (Beck Depression Inventory II) • Neurotizismus (NEO-FFI)	• N = 555 Berufsschüler:innen • Alter: 18–56 Jahre (M = 22 Jahre) • Deutschland	• Prävalenz suizidaler Ideationen: 23,2 % • Keine signifikanten Unterschiede nach Ausbildungsjahr • Stärkste Prädiktoren (multivariat): Höhere depressive Symptome, Einsamkeit, männlich, geringe Bedeutung von Religion, wenig Zeit für Hobbys, BMI außerhalb des Normbereichs • Ausbildungsbezogene Faktoren (z. B. Leistungsdruck) nicht signifikant
Lioré & El-Hage (2023). Mental health, alcohol use, workplace bullying and attitude toward mental health help-seeking in French apprentices	• Querschnitt • Psychische Gesundheit (Psychische Belastung/Distress: Kessler Psychological Distress Scale), Wohlbefinden: WHO-5 Well-Being Index, selbst eingeschätzte psychische Gesundheit	• N = 260 Auszubildende • Alter: 16–48 Jahre (M = 21,8) • Frankreich	• 27 % über Cut-off für schwere psychische Belastung (K6) • 54 % mit niedrigem Wohlbefinden (WHO-5) • 65 % berichten Stress, Müdigkeit oder Niedergeschlagenheit meistens oder fast immer • 44 % mit problematischem Alkoholkonsum • Besonders belastet: Frauen; 18–25-Jährige
Mischler, M., & Huber, S. G. (2022). Bildungswege und psychische Gesundheit. In S. G. Huber (Hrsg.), Young Adult Survey Switzerland (YASS)	• Sekundäranalyse der Young Adult Survey Switzerland (YASS) • Wiederholte Querschnittsbefragungen • Trend- und Gruppenvergleiche • Schwerpunkt: Zusammenhang zwischen Bildungswegen und psychischer Gesundheit (negative Gefühle: Traurigkeit, Verzweiflung, Angst, Depression), suizidale Gedanken	• Junge Erwachsene zwischen 17–21 Jahren • 2010/11: n = 73.891 • 2014/15: n = 61.972 • 2018/19: n = 31.829 • Schweiz	• Rund jede:r fünfte Befragte berichtet relevante psychische Belastungen • Anstieg Anteil mit Suizidgedanken von ca. 12 % (2010/11) auf 19 % (2018/19) • Bildungswege (Brüche) zentraler Risikofaktor • Unzufriedenheit und Überforderung in der Ausbildung stark mit negativen Gefühlen und Suizidgedanken assoziiert

(Fortsetzung Tabelle 2)

Autor:innen/Jahr	Studiendesign	Stichprobe/Land bzw. Region	Zentrale Befunde
Solberg (2023). Scoping review of positive mental health research for students in vocational education and training	• Scoping Review (PRISMA) • Suchzeitraum: 2013–2022 • überwiegend quantitative Querschnittsstudien, nur wenige Längsschnitt-, Interventions- und qualitative Studien • Positive psychische Gesundheit (salutogenetische Perspektive): Wohlbefinden (häufigste Dimension), Resilienz, Lebensqualität, Lebenszufriedenheit	• Eingeschlossene Studien: 19 • Schüler:innen und Auszubildende in der beruflichen Bildung (VET) • überwiegend 16–21 Jahre • Studien aus 13 Ländern, u. a. Niederlande, Schweiz, Dänemark, China, Deutschland, Frankreich, Belgien, Spanien, Polen, Türkei, Schweden	• Forschungsstand heterogen • starke berufliche Identität konsistent mit höherem Wohlbefinden, Resilienz und Lebenszufriedenheit assoziiert • unterstützendes schulisches Umfeld (Lehrkräfte, Peers, Zugehörigkeit) zentraler Schutzfaktor • körperliche Aktivität steht in positivem Zusammenhang mit Wohlbefinden, Selbstwert und mentaler Gesundheit
Symonds et al. (2016). Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England	• Längsschnittliche Kohortenstudie (2 Erhebungszeitpunkte: vor und nach dem Übergang in VET) • psychische Gesundheit (Depression, Angst, positive Funktionsfähigkeit, u. a. Selbstwirksamkeit, Lebenszufriedenheit) (General Health Questionnaire GHQ-12)	• Gesamtstichprobe: N = 13.678 • landesweit repräsentativ • Alter: ca. 15 bzw. 17 Jahre • England	• Berufliche Übergänge wirken psychisch entlastend: Rückgang depressiver Symptome, Zunahme positiver Funktionsfähigkeit, überwiegend stabile Angstwerte • Stärkste positive Effekte bei Auszubildenden (Apprenticeships) • Akademische Übergänge sind dagegen mit Verschlechterungen verbunden
Visscher et al. (2024). Trajectories of adolescents' depressive symptoms surrounding the transition to vocational education	• Sekundäranalyse der pairfam-Panelstudie („Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics") • Beobachtungszeitraum: bis zu 4 Jahre (ca. 2 Jahre vor und 2 Jahre nach dem Übergang in die berufliche Ausbildung) • Depressive Symptome (Trait: State-Trait Depression Scale) • Elterliche emotionale Unterstützung • Selbstwertgefühl	• N = 840 Jugendliche und deren Eltern • Alter zu Studienbeginn: 16–19 Jahre • Deutschland	• Über 80 % zeigen stabile, niedrige Belastungsniveaus über den gesamten Zeitraum • Der Übergang in die berufliche Bildung ist für die Mehrheit psychisch unauffällig (stabil und geringe Werte: ca. 47 %, sehr niedrig und weiter abnehmend ca. 33 %) • Mädchen berichten durchgängig höhere Depressionswerte

Implementation von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung

Ursula Bylinski

Zusammenfassung

Die gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (2015) zur Lehrkräftebildung für eine *Schule der Vielfalt* unterstrich die dafür benötigten professionellen Kompetenzen, „um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (S. 2). Der Erwerb von Basiskompetenzen für den *Umgang mit Vielfalt* bei der Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule sollte entsprechend in die Curricula der Lehramtsausbildung eingebunden werden. Im folgenden Beitrag wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Implementierung inklusionsbezogener Lehrformate in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen vorgestellt, wie diese im Rahmen der beruflichen Lehrkräfteausbildung am Hochschulstandort Münster entwickelt wurden. Bei der Umsetzung und Ausgestaltung ist die Kooperation des Instituts für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule und der Universität Münster besonders hervorzuheben.

Schlagworte: Inklusion, Berufsbildung, Lehrkräftebildung, Heterogenität

Abstract

The joint recommendation of the *Standing Conference of the Ministers of Education* and Cultural Affairs and the German Rectors’ Conference (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) on teacher training for a school of diversity emphasised the professional skills required „to recognise special talents or possible disadvantages, impairments and other barriers of and for pupils and to take appropriate educational prevention and support measures“ (p. 2). The acquisition of basic skills for dealing with diversity in the design of inclusive teaching and inclusive schools should be integrated into teacher training curricula accordingly. The following article presents the implementation of inclusion-related teaching formats in educational science courses from an educational science perspective, as developed within the framework of professional teacher training at the University of Münster. The cooperation between the Institute for Professional Teacher Training (IBL) at the University of Applied Sciences and the University of Münster is particularly noteworthy in terms of implementation and design.

Keywords: inclusion, vocational education and training, teacher training, diversity

Einleitung

Insbesondere die wertvolle Zusammenarbeit zwischen der AG Berufspädagogik, Professorin Ulrike Weyland, und der am IBL seit dem Wintersemester 2015/16 eingerichteten Professur „Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Inklusion“ hat konstruktiv dazu beigetragen, dass Lehre und Forschung im Kontext von Inklusion in der beruflichen Bildung entwickelt werden konnten. Gemeinsam war es möglich, neben dem Ausbau der spezifischen Thematik sowohl an der Fachhochschule als auch an der Universität Münster die Implementation im Curriculum der beruflichen Lehrkräftebildung zu etablieren.

1 Auf dem Weg zur Inklusion in der Berufsbildung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung im Jahr 2009 war das Thema Inklusion verstärkt in den gesellschaftlichen und vor allem in den bildungspolitischen Diskurs gerückt. Das „Recht auf Bildung“ (Artikel 24) und die damit verbundene proklamierte Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zur Berufsausbildung ohne Diskriminierung sowie das „Recht auf Arbeit und Beschäftigung“ (Artikel 27) von Menschen mit Behinderung haben im berufspädagogischen Fachdiskurs die gesellschaftliche Teilhabe mit dem Erwerb einer qualifizierten Berufsausbildung und Erwerbsarbeit verknüpft.

1.1 (Berufs-)Bildung als Menschenrecht

Ein zentraler Leitgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention ist, die negative Bewertung von Behinderung und eine individuelle Zuschreibung aufzuheben: Nicht mehr das individuelle Defizit soll im Vordergrund der Betrachtung stehen, sondern Behinderung wird als soziales Konstrukt bewertet und beinhaltet ein Verständnis, das sich ausdrücklich auf die Wechselbeziehungen zwischen den in der Person liegenden Bedingungen und jenen der Umwelt bezieht. Dies bedeutet, jene gesellschaftlichen Handlungssituationen in den Blick zu nehmen, die Menschen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen und sie an gesellschaftlicher Teilhabe hindern (Lindmeier & Lindmeier, 2012).

Die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bieten für die Umsetzung von Inklusion in einer modernen Gesellschaft einen normativen Rahmen (Prengel, 1995). Davon ausgehend stützen sich Berufsbildungsexpertinnen und -experten (Enggruber et al., 2014) überwiegend auf die bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission (2009), die mit einem universellen Anspruch verbunden sind: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten, ihre Potenziale entwickeln können – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Sowohl die Nationalen Bildungsberichterstattungen, der Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als auch die Berufsbildungsberichte des Bundesmi-

nisteriums für Bildung und Forschung (BMBF) verwiesen auf erhebliche Exklusionsrisiken für junge Menschen, insbesondere am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung. Empirisch nachgewiesen sind soziale Selektionsprozesse und Barrieren für sogenannte Risikogruppen (Ulrich, 2011), deren Einmündung in ein marktgesteuertes Berufsausbildungssystem erheblich erschwert ist. Insofern gilt es, auf dem Weg zur Inklusion in der Berufsbildung Inklusionsstrategien zu entwickeln, die an den individuellen Lernausgangslagen und -bedürfnissen der (jungen) Menschen ansetzen, mit dem Ziel, allen jungen Menschen eine hochwertige Berufsausbildung, prioritär in Regelstrukturen, zu ermöglichen.

1.2 Inklusion erfordert einen Perspektivenwechsel

Der fachwissenschaftliche Diskurs zur Weiterentwicklung innerhalb der Berufsbildung kann vor dem Hintergrund bestehender Konzepte und Erfahrungen einer beruflichen Integrationsförderung geführt werden (Biermann & Rützel, 1991; Bylinski, 2016). Grundlage sind Theoriebezüge der Bildungswissenschaften, insbesondere aus Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik, die vor allem im Kontext einer subjektorientierten Pädagogik immer wieder die Kooperation gesucht haben (Bylinski & Rützel, 2016). Gleichwohl ist mit Inklusion ein *Perspektivenwechsel* verbunden: Auf der Ebene des pädagogischen Handelns wird die pädagogische Leitidee von „Normalität" ersetzt durch jene, „die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst" (El-Mafaalani, 2011, S. 41). Ein bedeutender Schritt in der Entwicklung von der Integration hin zur Inklusion ist damit angesprochen: Die Integrationsperspektive erweitert sich um eine *Wertschätzung des Ungleichen* – jede:r ist anders, einzigartig und individuell. Setzte Integration noch auf das „Leitbild der Normalisierung" (Frühauf, 2012, S. 16), stellt Inklusion diese Anpassung an eine „oft als fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft an vorherrschende Durchschnittsnormen" (Frühauf, 2012, S. 16) infrage. Wocken (2010) markiert diesen Perspektivenwechsel mit der Formulierung „Man kann verschieden normal sein" (S. 3) und begründet damit den Verzicht, Lernende „gleichschalten" und „normalisieren" zu wollen (Wocken, 2010, S. 2), weil eine zugestandene Differenz zugleich auch Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung bedeutet (Wocken, 2010). Dies impliziert, dass sich bspw. Behinderung, Benachteiligung oder ein Migrationshintergrund als soziale *Differenzkategorie* darstellt und infolge zur Diskriminierung oder Ausgrenzung führen kann und weist auf eine notwendige Veränderung der Perspektive hin: *Soziale Ungleichheit* rückt in den Fokus (Weinbach, 2014).

1.3 Heterogenität als soziale Konstruktion

Im pädagogischen Handlungskontext wird die Ausgestaltung von Inklusion meist mit einem konstruktiven *Umgang mit Heterogenität* verknüpft. Eine Annäherung bedarf deshalb zunächst einer theoriegeleiteten Bewertung des Begriffs der Heterogenität.

Inklusionstheoretisch ist Heterogenität positiv konnotiert: Differenz wird als Chance betrachtet – Heterogenität soll nicht überwunden, sondern als produktive Res-

source genutzt werden. Häufig wird mit dem Begriff der Heterogenität die Differenz innerhalb einer Lerngruppe betrachtet und fähigkeitsbezogene Differenzen von Schüler:innen, wie Leistungsbereitschaft, Motivation oder (sonderpädagogischer) Förderbedarf in den Blick genommen. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs hingegen bezieht sich auf Konzepte von Heterogenität, die auf „überindividuelle Differenzen" und soziokulturelle Differenzkategorien, wie Geschlecht, Ethnie oder Milieu und auf soziale Ungleichheit verweisen (Budde, 2017). Kritisch wird die mit der Fokussierung auf Heterogenität bezogene Zuschreibung von Differenzmerkmalen gesehen, die davon geprägt ist, dass sie jeweils von einer Beurteilung des Einzelnen nach dem Durchschnitt der gemeinsamen Gruppe erfolgt (Reich, 2014). Damit wird Ungleiches miteinander verglichen und dies fälschlicherweise mit Gerechtigkeit gleichgesetzt (Reich, 2014).

Hinzu kommt, dass Heterogenität im schulischen Umfeld selbst konstruiert wird, da Gleichheit und Differenz mit spezifischen Deutungen und Wertungen verbunden sind: „Was jeweils in Schule als Gleichheit oder Differenz wahrgenommen und mit Bewertungen belegt wird, fällt je nach kulturellen und historischen oder feldspezifischen Kontexten unterschiedlich aus. Ändern sich Kontexte, dann ändern sich auch die Praktiken" (Budde, 2017, S. 21). Insofern stellt Heterogenität keine „natürliche" Tatsache dar, sondern ist als ein Produkt sozialer Aushandlungsprozesse zu verstehen und entsteht damit immer im Prozess des Wahrnehmens und Vergleichens, denen implizite oder explizite Maßstäbe oder Bezüge zugrunde gelegt sind (Trautmann & Wischer, 2011).

2 Professionalität der Lehrkräfte als Schlüssel im Veränderungsprozess

Das Einnehmen dieser gekennzeichneten Perspektive im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion verlangt eine Veränderung in den professionellen Orientierungen und einen Wandel in den beruflichen Selbstverständnissen der pädagogisch Handelnden.

2.1 Ausloten von Handlungsoptionen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Budde (2015) spricht von einem Spannungsfeld von *Differenz*, *Universalität* und *Individualität*, das sich nicht aufheben lässt, sondern konstitutiv und widersprüchlich aufeinander verweist. Damit sind Antinomien (Helsper, 1996) benannt, die die Notwendigkeit einer permanenten Reflexion pädagogischen Handelns erfordern.

Ein Umdenken ist gefordert, weil sich dieser Prozess sowohl auf die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit bezieht, um diese entsprechend positiv aufgreifen zu können, als auch auf das Erkennen der Differenzenkategorie, um mit der damit verbundenen Ausgrenzung produktiv umgehen zu können. Budde und Hummrich (2013) bezeichnen diesen Prozess als „reflexive Inklusion", die das Ziel verfolgt, die

„Ungleichheitskategorie zu dekonstruieren“ (S. 5). Erst durch das Einnehmen dieser kritischen Handlungsperspektive scheint es möglich, auch Exklusionsrisiken zu erkennen, Rahmenbedingungen zu überprüfen und eigene Handlungsoptionen auszuloten. Reflexivität wird damit zur professionellen Haltung, die für Inklusion fruchtbar gemacht werden kann und zeigt einen Weg über die bisherigen differenzspezifischen Ansätze hinaus (Budde & Hummrich, 2013). Sie wird somit zur Kernkompetenz, um die eigene Wahrnehmung und Interpretation unter einer inklusiven Perspektive zu hinterfragen und damit die eigenen Handlungsoptionen ausloten zu können.

Das *Konzept einer reflexiven pädagogischen Professionalisierung* (Arnold & Gómez-Tutor, 2007) erscheint deshalb zur *Entwicklung einer inklusionsbejahenden Haltung* bedeutsam, weil es die Herausbildung von Selbstreflexivität grundlegend aufnimmt und dazu beiträgt, eigene Denk- bzw. Handlungsweisen und Routinen zu hinterfragen.

2.2 Individualisierung und Kooperation als Anforderung für pädagogisches Handeln

Herausforderungen liegen darin, einerseits die individuellen (Lern-)Bedürfnisse der Schüler:innen zum Ausgangspunkt von (pädagogischem) Handeln zu machen und Bildungsprozesse individuell auszugestalten sowie Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Andererseits fordert die Ausgestaltung inklusiver Lernsettings, das Lernen in heterogenen Gruppen als Gewinn und Ressource zu bewerten und aufzugreifen. Ziel ist es, individualisierte Lernarrangements zu ermöglichen, in denen die Lernenden ausgehend von ihrer individuellen Lernausgangslage unterschiedlich lernen können, und zwar in einem Lernsetting, das sich an die gesamte (heterogene) Gruppe richtet. Dabei gilt es, Heterogenität bewusst herzustellen und die Lernenden mit Unterschiedlichkeit zu konfrontieren, um damit Erfahrungsräume zu ermöglichen. Jede:r lernt auf seinem Niveau, gleichzeitig aber an einem für alle gleich bedeutsamen, gemeinsamen Bildungsinhalt (Kullmann et al., 2014). Didaktische Fragestellungen richten sich dabei sowohl auf eine entsprechende Lernform (bspw. kooperatives Lernen) als auch auf die Gestaltung von Lernsituationen, die eine Niveaudifferenzierung zulassen und gleichzeitig gemeinsamkeitsstiftende, integrationsfördernde Faktoren aufnehmen (Wocken, 1998).

Neben dem individualisierten Lernen in der heterogenen Lerngruppe werden *Kooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit* zu zentralen Gelingensfaktoren für die Ausgestaltung inklusiver Lernprozesse (Buchmann & Bylinski, 2013). Ein vernetztes und kooperatives Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen ist gefordert, um der Komplexität der Aufgabe gerecht werden zu können. Dies bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit innerhalb der eigenen Institution als auch auf die Teamarbeit mit pädagogischen Fachkräften, bspw. aus der Jugendhilfe oder aus Beratungseinrichtungen. Erst durch das Aufnehmen unterschiedlicher Perspektiven verschiedener Fachlichkeiten kann sich der eigene (professionelle) Blick erweitern und durch die Kooperation ein Kompetenzzuwachs erfahren werden.

2.3 Kompetenzen zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings

Eine Vielzahl von Studien (bspw. Hecht et al., 2016; Moser et al., 2014) unterstreicht die Bedeutung der Einstellung und Haltung der Fachkräfte als Grundvoraussetzung zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings. Insofern sollte die Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden als Zielsetzung hochschuldidaktischer Konzepte formuliert werden und im Prozess des Reflektierens der eigenen Wahrnehmung und Interpretation herausgebildet werden. Dabei gilt es, Vertrauen in die eigene Kompetenz zu stärken und eine inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit aufzubauen (Hecht et al., 2016).

Ein *Lernen in Vielfalt* braucht variantenreiche didaktische Impulse bzw. Methoden und erfordert *didaktische Kompetenzen* der Lehrkräfte, um die individuellen (Lern-)Bedürfnisse der Lernenden aufnehmen zu können. Neuere Ansätze des sozialen Konstruktivismus (Reich, 2010) nehmen insbesondere Fragen der Chancengleichheit und Inklusion in den Blick (Reich, 2014). Eine inklusive Didaktik baut konsequent auf dem aktuellen Stand der konstruktivistisch orientierten Lerntheorien auf (Reich, 2014) und verfolgt einen ganzheitlich pädagogischen Ansatz. So stellt eine inklusive Didaktik eine Ergänzung zur konstruktivistischen Didaktik dar (Reich, 2014).

Für inklusive Lernsettings ist das Herstellen einer Balance zwischen Individualisierung und der Gemeinsamkeit in der Gruppe ein zentrales Prinzip (Kullmann et al., 2014). Deshalb sind für die Ausgestaltung dieser Gruppenprozesse auch gruppendynamische Konzepte von Bedeutung, wie bspw. das der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (Cohn, 1975). Dieses Strukturmodell eignet sich zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen, da es eine stark akzeptierende und integrative Hilfe zum Lernen in Gruppen bietet (Sielert et al., 2009). Auch das Miteinander der Lernenden wird als Ressource betrachtet, deshalb erhalten kooperative Lernformen besondere Bedeutung. *Kooperatives Lernen* steht für eine Lernkultur, in der die/der Lernende individuelle Lerngelegenheiten erhält, die Lernenden sich gegenseitig unterstützen können, eine Förderung aller im Fokus steht und die gezielte Förderung von Teilgruppen möglich wird (Brüning & Saum, 2012). Drei didaktische Elemente werden immer wieder neu arrangiert: die Einzelarbeit, die Kooperation in Kleingruppen und die Präsentation vor der Gesamtgruppe. „Denken – Austauschen – Vorstellen“ wird zur Grundstruktur (Brüning & Saum, 2012).

Eine veränderte Didaktik orientiert sich nicht an durchschnittlichen Vergleichen innerhalb der Lerngruppe, sondern die Bezugsnorm stellen die „diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschiede und Interessen der Lernenden“ (Amrhein & Reich, 2014, S. 36) dar. Insofern steht Didaktik in enger Verknüpfung mit einer pädagogischen und prozessorientierten Diagnostik: *diagnostische Kompetenzen* werden damit zur Voraussetzung, um individuelle Entwicklung zu initiieren und Lernprozesse evaluieren zu können. Entgegen einer Diagnostik im klassischen Sinne, die sich als „Status- und Selektionsdiagnostik“ verstand (Schäfer & Rittmeyer, 2015), steht in einer inklusiven Diagnostik nicht der Einsatz spezieller diagnostischer Methoden im Vordergrund. Vielmehr stellt eine pädagogische Diagnostik eine Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren dar: Eine qualitative Diagnostik nimmt bspw. die Beschrei-

bung des Lerngegenstandes auf, setzt an den Stärken der Lernenden an und bezieht informelle diagnostische Aspekte sowie Beobachtung mit ein. Eine quantitative Diagnostik hingegen lässt standardisierte Testverfahren zu (Schäfer & Rittmeyer, 2015).

Als notwendige Ergänzung der zuvor genannten Kompetenzbereiche können *intermediäre und intersystemische Kompetenzen* (Brödel, 2005; Berkemeyer et al., 2011) betrachtet werden, um Kooperation und multiprofessionelle Teamarbeit aufzubauen und weiterzuentwickeln. Zum Aufbau einer gelingenden Kooperation ist die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses Voraussetzung, das auf Kooperation setzt. Grundlegend ist, „fremde" Sichtweisen aufzunehmen und die Kooperation mit anderen als Erweiterung der eigenen Kompetenz wertzuschätzen. Empirische Studien belegen, dass in der pädagogischen Praxis Hürden und Barrieren in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen bestehen, die jedoch durch Kooperationserfahrungen „aufgebrochen" werden können (Bylinski, 2014). Wird Kooperation in einem gemeinsamen Prozess als positiv erfahren, kann die eigene Kompetenz eine Erweiterung erfahren.

3 Verankerung im Curriculum des beruflichen Lehramtsstudiums

Betrachtet die Kultusministerkonferenz (KMK) die Lehrkräfte als „Reformmotor" (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106), sind damit Anforderungen an die Professionalität postuliert. Die Veränderung der Curricula, die Konzeptionierung von *inklusionsbezogenen Lehrangeboten* und die Entwicklung entsprechender Lehrformate in der hochschulischen Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zur Ausgestaltung einer *Schule der Vielfalt* stellt eine grundlegende Voraussetzung dar.

3.1 Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der Lehrveranstaltungen

Vor diesem Hintergrund wurden am Hochschulstandort Münster in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs des beruflichen Lehramtsstudiums additive und integrative Lehrformate entwickelt.

Alle Lehrangebote nehmen den Erwerb von fachlichen Kenntnissen zur Inklusion, bezogen auf die berufliche Bildung, auf, beziehen die Anwendung entsprechender Methoden bzw. Instrumente mit ein und fokussieren die (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns. Neben der dozentenzentrierten Interaktionsform werden vor allem selbstgesteuertes und kooperatives Lernen gefördert. Fallarbeit wird in Form von textlichen Fallvignetten einbezogen, um eine diskursive und systematische Reflexion von theoriegeleiteten Zugängen und ihre Umsetzung im pädagogischen Handlungskontext (Theorie-Praxis-Reflexion) herzustellen.

3.2 Grundlagen inklusiver Berufsbildung

Exemplarisch soll hier die Lehrveranstaltung *Grundlagen inklusiver Berufsbildung* aufgeführt werden, die thematische Schwerpunkte setzt, die sich aus dem spezifischen In-

klusionsverständnis, dem erziehungswissenschaftlichen Theoriezugang und dem Konzept der pädagogischen Professionalisierung ableiten.

Folgende Themenbereiche wurden aufgenommen (die benannte Literatur ist exemplarisch zu verstehen, um damit die inhaltliche Ausrichtung zu verdeutlichen):

- ***Inklusionsverständnis:***
  Vielfalt als Ressource und Gewinn (Bylinski & Rützel, 2016); Behinderung als soziales Konstrukt (Lindmeier & Lindmeier, 2012); Wahrnehmung von Differenzkategorien; Heterogenität, -dimensionen und Differenzkonstruktionen (Budde, 2015); Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung (Werning & Lütje-Klose, 2016) als individuelle Zuschreibung (Blumer, 1973) und Merkmalskategorien für Förderangebote;
- ***Betriebliche und rechtliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsinstrumente:***
  UN-Behindertenrechtskonvention; betriebliche Ausbildungspraxis; berufliche Handlungsfähigkeit als Zielkategorie; Berufsbildungsgesetz (BBiG) (anerkannte Berufsausbildung mit Nachteilsausgleich); unterschiedliche Ausbildungsformen (bspw. zweijährige Ausbildungsberufe, Sonderausbildungsberufe nach § 66 BBiG); Sozialgesetzbücher (SGB II, III, VIII, IX); relevante Unterstützungsinstrumente, wie bspw. Berufseinstiegsbegleitung, Assistierte Ausbildung, persönliche Assistenz (Bylinski, 2015);
- ***Index für Inklusion als Instrument der Schulentwicklung***:
  Veränderungen in der Institution Schule (Bohl et al., 2017); Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003): *inklusive Kulturen* (Werte, Haltungen) herstellen, *inklusive Strukturen* (bspw. multiprofessionelle Teamarbeit) etablieren und *inklusive Praktiken* (Ressourcenmobilisierung, Leitlinien inklusiver Didaktik) umsetzen;
- ***Leitlinien inklusiver Lernsettings:***
  Prinzipien einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1995); konstruktivistische Perspektive und die Weiterentwicklung einer inklusiven Didaktik (Reich, 2014); Methoden und Lernformen zur Gestaltung inklusiver Lernsettings und zur Individualisierung (Bylinski, 2016), bspw. Ziel- und Niveaudifferenzierung (Kullmann et al., 2014), kooperatives Lernen (Brüning & Saum, 2012), Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1998; Wocken, 1998);
- ***Entwicklung als zirkulärer Prozess:***
  Mehrperspektivischer Leistungsbegriff (Prengel, 2015); Lernausgangslagen (Prengel, 2015) und Ressourcenorientierung (Bylinski, 2016); individuelle Entwicklungs- und Qualifizierungsplanung (Buschmeyer & Eckhardt, 2009); Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik; Diagnostikverständnis (Amrhein, 2016); diagnostische Grundmethoden (Jansen & Meier, 2016); inklusive Diagnostik als Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren (Schäfer & Rittmeyer, 2015); unterschiedliche Ansätze und diagnostische Verfahren.

Zur thematischen Erweiterung und zur Konkretisierung im pädagogischen Handlungskontext sind darüber hinaus spezifische Lehrangebote entwickelt worden, bspw. *Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive,* mit der Intention, durch gezielte

Übungen bspw. eigene Ressourcen und selektive Wahrnehmungsphänomene zu erkennen sowie subjektive Interpretationen zu hinterfragen. Weitere Lehrveranstaltungen nehmen Inklusion als Querschnittsthema auf, um auch konkrete fachbezogene Konzepte zu entwickeln.

4 Ausblick

Im Rahmen des beruflichen Lehramtsstudiums am Hochschulstandort Münster konnten in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs inklusionsbezogene, sowohl additive als auch integrative, Lehrangebote entwickelt werden. Unter Bezugnahme auf das *Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung* (Arnold & Gómez-Tutor, 2007) sind Lehrformate entstanden, die grundlegenden Themen einer inklusiven Berufsbildung aufnehmen und diese durch spezifische Fragestellungen vertiefen. Als bedeutend erwies sich, den Studierenden Lernräume und Lerngelegenheiten anzubieten, die es ihnen ermöglichen, zum einen entsprechende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf *inklusionsbezogene Fragestellungen* zu erwerben, und zum anderen eine *reflexive inklusive Perspektive* (Dannenbeck & Dorrance, 2009) einzunehmen.

Eine Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Konzepte wird einerseits darin gesehen, Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Fachwissenschaften noch stärker miteinander zu verknüpfen, um neben der *spezifischen Bearbeitung von Inklusion*dieses auch als integratives Element in allen Lehrformaten aufzunehmen und stärker als *Querschnittsthema* zu etablieren. Andererseits sollte eine theoriegestützte Reflexion durch Praxiserfahrung weiterentwickelt werden. Das Praxissemester mit dem Ansatz des Forschenden Lernens stellt eine wertvolle Ergänzung dar, reflektierte Praxiserfahrung erlebbar zu machen und damit Erfahrungsräume herzustellen, in denen inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgebaut werden können.

Literatur

Amrhein, B. (Hrsg.). (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Verlag Julius Klinkhardt.

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Waxmann.

Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. ZIEL.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225–247). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7096

Biermann, H. & Rützel, J. (1991). Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 45*(11/12), 414–421.

Blumer, H. (1973). Der methodische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1, S. 80–101). Rowohlt.

Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. *Sozial Extra, 33*(9–10), 12–16.

Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838547558

Brödel, R. (2005). Neue Lernkulturen intermediär gestalten: Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. *QUEM-Bulletin, (2), 1–7.*

Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83–90). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusion professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Waxmann.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung: Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bosse & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Beltz Juventa.

Budde, J. (2017). Heterogenität. Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 7–12). Verlag Julius Klinkhardt.

Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193

Buschmeyer, H. & Eckhardt, C. (2009). 3. Weg in der Berufsausbildung: Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe (Arbeitspapiere Nr. 30). G. I. B. – Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung. https://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/Arbeitspapiere_30.pdf

Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf: Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bertelsmann.

Bylinski, U. (2015). Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In U. Bylinski & K. Vollmer (Hrsg.), Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Nr. 162, S. 7–30). Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7718

Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 30,* 1–22. https://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf

Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). „Ausbildung für alle" braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40*(2), 14–17.

Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.). (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett.

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns: Eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion Online, 2*.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf

El-Mafaalani, A. (2011). Ungleiches ungleich behandeln!: Inklusion bedeutet Umdenken. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40*(2), 39–42.

Enggruber, R., Gei, J., Lippegaus-Grünau, P. & Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsbildung: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In A. Hildeschmidt & I. Schell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–36). Beltz Juventa.

Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion: Ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (S. 11–32). Lebenshilfe-Verl.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg: Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 86–102.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.

Jansen, C. & Meyer, M. (2016). *Diagnostizieren im Dialog: Ein Leitfaden für den individualisierten Unterricht*. Beltz.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen: Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.

Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015; Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015].

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Kohlhammer Verlag. https://doi.org/10.17433/978-3-17-023518-2

Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 661–678.

Prengel, A. (1995). Pädagogik der Vielfalt (2. Aufl.). Leske + Budrich.

Prengel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Verlag Julius Klinkhardt.

Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Beltz Pädagogik.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.

Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–143). Beltz.

Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U. (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt": Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Juventa.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS-Verlag.

Ulrich, J. G. (2011). Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. In D. Münk & C. Schmidt (Hrsg.), *Ziel- und Risikogruppen im Übergangssystem* (bwp@ Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011, WS15). bwp@. https://www.bwpat.de/ht2011/ws15/ulrich_ws15-ht2011.pdf

Weinbach, C. (2014). Von personalen Kategorien zu Sozialstrukturen. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 73–82). Springer VS.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschmidt & I. Schell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Beltz Juventa.

Wocken, H. (2009, 14.–16. Dezember). Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik [Vortrag]. Evangelische Akademie Bad Boll. Online-Texte. https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf

Das Betriebspraktikum als Projektionsfläche für Wünsche und Sorgen im Kontext der beruflichen Entwicklung Jugendlicher

Eine qualitative Studie zu motivationalen und emotionalen Aspekten in der Beruflichen Orientierung

Katja Driesel-Lange, Jerusha Klein

Zusammenfassung

Das Betriebspraktikum hat in der Beruflichen Orientierung eine besondere Bedeutung, da praxisbezogene Erfahrungen für die Progression im Berufswahlprozess evident sind. Motivationale und emotionale Bezüge, die im Kontext individueller Förderung bedeutsam sind, wurden bisher wenig untersucht. Um Motive und Emotionen zu analysieren, die sich in Hoffnungen und Befürchtungen der Jugendlichen in Bezug auf das Betriebspraktikum spiegeln, wurden die Aussagen von 197 Jugendlichen inhaltsanalytisch ausgewertet. Einige Jugendliche formulieren persönliche Ziele, die mit den pädagogischen Zielen des Betriebspraktikums, wie der Überprüfung der beruflichen Passung, übereinstimmen. Andere äußern in erster Linie soziale Ziele, wie das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Wertschätzung sowie die Angst vor Ablehnung. Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von motivationalen und emotionalen Aspekten beim berufsorientierenden Lernen und wie die Befunde im Sinne einer lernwirksamen Gestaltung des Betriebspraktikums einzuordnen sind.

Schlagworte: Berufliche Orientierung, Betriebspraktikum, Motivation

Abstract

Work placements are particularly important in career guidance, as gaining practical experience is essential for making progress in the career choice process. Motivational and emotional factors that are significant in the context of individual support have been rarely researched to date. To analyse the motives and emotions reflected in young people's hopes and fears regarding work placements, 197 young people's statements were evaluated using content analysis. Some adolescents formulate personal goals that correspond to pedagogical aims of the work placement, such as assessing career suitability. Others primarily express social goals, such as the need for belonging and appreciation, as well as the fear of rejection. The article discusses how important motivational and emotional aspects are in career education and how the findings can be used to help design effective work placements.

Keywords: career guidance, work placement, motivation

1 Einleitung

„…, wenn es mir dort gefällt und ich in einem Jahr dort die Ausbildung machen kann."

„…, wenn der Betrieb mich als nicht bezahlte Arbeitskraft sieht und mir Aufgaben aufträgt, die sonst keiner macht."

Diese Zitate von Jugendlichen illustrieren eine Bandbreite an Gedanken, die junge Menschen hegen, wenn sie an ihr bevorstehendes Betriebspraktikum denken und dabei ihre Hoffnungen und Ängste zum Ausdruck bringen. Die damit sichtbaren Motive und Emotionen in der Vorbereitung betrieblichen Lernens wurden bisher im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lerngelegenheiten zur Förderung beruflicher Entwicklung wenig thematisiert. Um berufliche Laufbahnen zu fördern, müssen Lernangebote bereitgestellt werden, die Heranwachsenden einen breiten Einblick in mögliche berufliche Perspektiven bieten und ihnen das Sammeln berufsbezogener Erfahrungen ermöglichen. Damit können Einstellungen befördert werden, die Jugendliche in die Lage versetzen, berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bewusst in Gang zu setzen. Daran anschließend sollen Jugendliche lernen, den Berufswahlprozess auch bei Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten. Zudem ist das Bewusstsein zu fördern, dass die berufliche Laufbahngestaltung eine lebenslange Aufgabe darstellt. Die mit dem berufswahlbezogenen Lernprozess einhergehenden motivationalen und auch emotionalen Aspekte wurden bisher als Erklärungsfolie für den nicht zufriedenstellenden Erfolg der berufsorientierenden Interventionen, wie er sich wiederholt in Jugendstudien abbildet (z. B. Barlovic et al., 2025), kaum diskutiert. Im Mittelpunkt auch prozesshaft angelegter Konzepte der Beruflichen Orientierung steht vor allem eher der Wissenserwerb, der ein erfolgreiches Matching von Persönlichkeitsmerkmalen, wie beispielsweise Interessen, mit beruflichen Anforderungen unterstützen soll. Unterstellt wird dabei, dass sich Jugendliche ausgehend vom Wissen über sich selbst und die Arbeitswelt berufliche Perspektiven eigenverantwortlich und selbstgesteuert erarbeiten und berufliche Orientierungsangebote entsprechend nutzen. Aktivitäten in diesem Sinne sind jedoch nur dann beobachtbar, wenn Heranwachsende selbst das Ziel verfolgen, in ihrem Berufswahlprozess voranzuschreiten und die angebotenen Aktivitäten aus der Sicht der Jugendlichen nützlich für die Erreichung dieses Ziels sind. So ist beispielsweise das Betriebspraktikum in der Sekundarstufe I darauf ausgerichtet, dass Jugendliche ihre beruflichen Interessen in praxisbezogenen Lernsituationen überprüfen und möglicherweise ihren Berufswunsch validieren. Studien zeigen jedoch, dass dies nur für einen Teil der Mädchen und Jungen angenommen werden kann (zsf. Hagenmüller, 2025). Dies kann zum einen am unterschiedlichen berufswahlbezogenen Entwicklungsstand der Jugendlichen liegen, der sich bei einigen Personen z. B. darin ausdrückt, dass die Entwicklungsaufgabe der Berufswahl noch nicht als solche wahrgenommen wurde und kein Engagement in der Auseinandersetzung mit dem Übergang in nachschulische Bildungswege erfolgt ist. Zum anderen ist das pädagogische Ziel der Überprüfung des Berufswunsches nicht deckungsgleich mit den aktuellen Zielen der Jugendlichen, die die Auswahl des Praktikumsplatzes eher

nach lebenspraktischen Fragen, wie der Länge des Anfahrtsweges, vornehmen. Virulent wird also hier die Frage nach dem Motiv bzw. dem Ziel der Jugendlichen selbst, aus dem heraus sich individuell die Motivation für ein aktives Engagement in der Vorbereitung des Betriebspraktikums speist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie individualisierte Ansätze der Beruflichen Orientierung die Frage einer vermeintlich mangelnden Motivation adressieren können. Hierfür ist zunächst empirisch zu prüfen, wie sich die Motivlage der Heranwachsenden mit Blick auf das Betriebspraktikum abbildet. Daran anschließend stellt sich die Frage, welche emotionalen Aspekte deutlich werden, die für den Lernprozess eine entscheidende Bedeutung haben. Spezifisch gilt es zu erkunden, welche Hoffnungen und Sorgen Jugendliche im Vorfeld einer Lerngelegenheit an einem ihnen unbekannten, betrieblichen Lernort hegen. Zur Beantwortung dieser Frage werden qualitative Daten aus einer Begleitstudie des Projektes JUBEKO (**Ju**gendliche für das **Be**triebspraktikum **ko**operativ vorbereiten) herangezogen (Driesel-Lange & Klein, 2024). Die Ergebnisse, die auf der Grundlage motivationstheoretischer Annahmen analysiert wurden, werden im Diskurs zur Bereitstellung wirksamer berufsorientierender Angebote kritisch reflektiert und Implikationen für die pädagogische Praxis gezogen.

2 Lernen im Kontext von Berufswahl

2.1 Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung

Die Individualität beruflicher Entwicklung, die sich auf das je spezifische Zusammenspiel endogener und exogener Einflüsse zurückführen lässt (Patton & McMahon, 2021), erfordert entwicklungsangemessene, vom Lebensalter unabhängige Lernangebote. Diese unterstützen Heranwachsende beim Erwerb von Berufswahlkompetenz, die sie befähigt, ihre Laufbahn zu entwerfen, zu planen und zu gestalten (Driesel-Lange et al., 2020). Berufswahlkompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt, dessen kognitive, motivationale und aktionale Facetten gezielt angeregt werden müssen. Der Übergang von der Schule in nachschulische Bildungsgänge ist langfristig und kontinuierlich durch Interventionen so zu flankieren, dass junge Menschen Perspektiven ihrer möglichen (beruflichen) Zukunft explorieren, aktiv erproben und reflektieren können. Jugendlichen sind Lernangebote erstens im Sinne eines „Exploring the Future“ zu ermöglichen, wie beispielsweise Messebesuche und Gespräche. Sie sollten zweitens im Kontext des „Experiencing the Future“ lernen können, z. B. durch Praktika. Auf der Grundlage der Erkundungen und Erfahrungen sind drittens Reflexionen im Sinne eines „Thinking about the Future“ zu fördern, u. a. als kritische Auseinandersetzung mit zukunftsbezogenen Herausforderungen (Covacevich et al., 2021). Eine erfahrungsbasierte und gesprächsorientierte Reflexion und Planung des Berufswahlprozesses führt langfristig zu erfolgreichen Laufbahnen, wenn diese an höherem Einkommen, Zufriedenheit und dem Vermeiden von Arbeitslosigkeit gemessen werden (zsf. Driesel-Lange, 2025).

In der pädagogischen Praxis, in welcher häufig standardisierte schulische Programme gesetzt sind, die alle Jugendlichen einer Klassenstufe adressieren, werden unterschiedliche berufliche Entwicklungsstände kaum berücksichtigt. Unabhängig davon, in welchem Ausmaß Jugendliche die Berufswahl als Entwicklungsaufgabe bewusst in Angriff nehmen, berufsbezogene Erfahrungen gesammelt, Berufswünsche entwickelt haben und berufliche Möglichkeiten kennen, erhalten sie die gleiche Intervention, die in einer nicht differenzierten Form wenig Effekte zeigt (Driesel-Lange, 2017; Ohlemann, 2021). Berufsorientierende Lerngelegenheiten zu individualisieren bedeutet, unter Berücksichtigung des berufswahlbezogenen Entwicklungsstandes wesentliche Bedingungen sicherzustellen. Zum einen sollen Heranwachsende in die Lage versetzt werden, mit den Interventionen individuelle Ziele zu setzen, die spezifisch und erreichbar sind. Zum anderen ist es wichtig, den sozialen Kontext zu berücksichtigen und einzubeziehen (Brown, 2017), um damit soziale Unterstützung zu ermöglichen, deren katalysatorische Wirkung für berufliche Entwicklung belegt ist (Schindler, 2012). Berufsorientierende Interventionen sind darüber hinaus so zu gestalten, dass z. B. durch Aufgabenformate, die Kompetenzerleben sichern, berufliche Selbstwirksamkeit unterstützt wird (Brown, 2017).

Auf der Basis der skizzierten Erkenntnislage ist die Frage zu stellen, wie das Betriebspraktikum als eine zentrale Intervention der Beruflichen Orientierung so angelegt werden kann, dass sich dessen Potenzial im Sinne des Explorierens und kritischen Reflektierens bestmöglich entfalten kann. Dem Betriebspraktikum werden bisher variable Effekte zugeschrieben, wie z. B. Klebeeffekte (Kohlrausch, 2020), die Erweiterung des Berufswahlspektrums (Musset, 2019) oder der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (zsf. Driesel-Lange & Klein, 2024). Das Betriebspraktikum wird von Jugendlichen als die sinnvollste Maßnahme wahrgenommen (zsf. Driesel-Lange & Klein, 2024). Dem gegenüber stehen kritische Aspekte, die eine mangelnde Wirksamkeit erklären können. So erfolgt die Wahl des Praktikumsplatzes oft nicht nach Fähigkeiten und Interessenschwerpunkten, sondern nach örtlichen Gegebenheiten. Die fehlende Vor- und Nachbereitung des Betriebspraktikums sowie unzureichende Einbettung in den Gesamtlernprozess (zsf. Driesel-Lange & Klein, 2024) sind weitere wesentliche Faktoren, die in der Sicherung von lern- und entwicklungsfördernden Konzepten für Praktika berücksichtigt werden müssen. Vor dem Hintergrund erscheint der stärkere Einbezug motivationaler Aspekte zwingend (Reinke et al., 2018). Insbesondere ist zu erörtern, mit welchen Motiven und Emotionen Jugendliche, auch in Abhängigkeit ihres Standes der beruflichen Entwicklung, auf praxisbezogene Lernphasen im Kontext der Beruflichen Orientierung schauen und wie diese in Konzepten der Vorbereitung des betrieblichen Lernens aufgenommen werden können.

2.2 Lernen, Motivation und Emotion

Motivation beschreibt psychische Prozesse, die Grundlage zielgerichteten Handelns sind. Es handelt sich hierbei ebenso um die Initiierung und Ausrichtung des Handelns wie um seine Aufrechterhaltung, Steuerung und auch Bewertung (Grassinger et al., 2025). Damit können unterschiedliche Zieldimensionen verbunden sein. Zusammen-

gefasst lassen sich vier Zielzustände beschreiben. Erstens geht es um das Erlangen positiver Emotionen wie Spaß und Zufriedenheit, die sich beim Kompetenz- und Autonomieerleben einstellen. Hier werden also persönliche Ziele verfolgt. Zweitens sind Handlungen möglicherweise auf die Herstellung von Zugehörigkeit, Anerkennung und Einfluss, also auf soziale Ziele ausgerichtet. Drittens können Handlungen mit dem Streben nach Geld und Besitz verbunden sein, also dem Erreichen materieller Ziele dienen. Und viertens werden Handlungen auch mit dem Ziel der Vermeidung negativer Konsequenzen verbunden, wie mit dem Verlust von Anerkennung oder mit negativen Gefühlen wie Angst, Scham und Langeweile als deaktivierende Emotion (Nolting & Paulus, 2004; Pekrun et al., 2002; Sann, 2021). Diese Zielzustände sind entscheidend dafür, wann und wie eine Handlung ausgeführt wird. Vorab wird sowohl die persönliche Bedeutsamkeit des Zielzustands bestimmt, also der Wert, den dieser besitzt, als auch die Möglichkeit bzw. Erwartung, diesen realistisch erreichen zu können (Grassinger et al., 2025). In Anknüpfung an die Erwartungs-Wert-Modelle (Eccles & Wigfield, 2002) beschreiben Dresel und Lämmle (2017) in ihrem Rahmenmodell der Motivation, wie Stärke und Art der Motivation, d. h. der Zielzustand, die Planung, Initiierung und Ausführung von Lernhandlungen beeinflussen. Diese Prozesse, die abhängig sind von den motivationalen Tendenzen und Überzeugungen zum Wert und zur Erwartung in Bezug auf den Zielzustand, sind in die Merkmale des jeweiligen Lehr- und Lernkontextes eingebettet, der sich auch durch Erwartungen von beispielsweise Lehrpersonen und Eltern konstituiert (Grassinger et al., 2025).

Motive bzw. avisierte Zielzustände sind mit Emotionen eng verbunden. So löst beispielsweise das Erreichen sozialer Zugehörigkeit als Ziel positive Emotionen wie Freude und Wohlbefinden aus. Dies verstärkt die Motivation, eine Handlung aufrechtzuerhalten. Emotionen haben nicht nur eine motivierende Funktion und stehen somit in Verbindung zu Motiven und der Steuerung von Verhalten. Ihnen kommt darüber hinaus auch eine Bedeutung für die physiologische Regulation zu. Die Ausprägung von Emotionen ist abhängig von individuellen Dispositionen bei Zurückweisung, Anerkennung, Bedrohungen usw. (Sann, 2021). Kuhbandner und Frenzel (2025) definieren im schulischen Kontext verschiedene Themenfelder für Emotionen. Diese Themenfelder induzieren „jeweils relativ eigenständige emotionale Dynamiken“ (Kuhbandner & Frenzel, 2025, S. 269). Neben den Leistungsemotionen, die durch die Bewertung einer Leistung oder aus der Einschätzung des Selbstwerts hervorgehen, sind auch die themenbezogenen Emotionen von Bedeutung. Ursächlich für diese Emotionen ist das Interesse am Thema. Je größer das Interesse ist, desto größer ist die Bedeutung, die dem Thema beigemessen wird. Es hat einen Wert und wird mit positiven Emotionen wie Freude verknüpft. Ist die Bedeutung hingegen gering und kein Interesse am Thema vorhanden, entstehen negative Emotionen wie Langeweile. Negative Emotionen verstärken sich zudem, wenn mit dem Thema kein Kompetenzerleben, Selbstbestimmtheit und Zugehörigkeit, die als Faktoren für intrinsische Motivation gelten (Deci & Ryan, 2000), verbunden werden können. Im Umkehrschluss werden positive Emotionen weiterbefördert, wenn die drei genannten Prädiktoren für intrinsische Motivation erlebbar sind (Sheldon & Filak, 2008).

2.3 Motivierende Lerngelegenheiten der Beruflichen Orientierung

Wird im Kontext der Beruflichen Orientierung der Gedanke nicht berücksichtigt, dass junge Menschen Lerngelegenheiten mit unterschiedlichen Motiven und Zielen verbinden, ist plausibel, warum die Interventionen in ihren Ergebnissen kritisch gesehen werden könnten. Wenn Heranwachsende mit der Wahl eines Praktikumsplatzes das Motiv verbinden, negative Konsequenzen zu vermeiden und sich einen entsprechenden Betrieb nicht nach dem pädagogisch intendierten Kriterium der interessengeleiteten Wahl aussuchen, sondern eher nach Fragen des geringen Organisationsaufwandes entscheiden, kann das von außen gesetzte pädagogische Ziel der Überprüfung des Berufswunsches möglicherweise nicht erreicht werden. Die Reflexion und Bewertung des Betriebspraktikums, die häufig von einer normativ gesetzten und identischen Entwicklung aller Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt ausgeht, erfolgt jedoch oft anhand dieses in der Intervention begründeten pädagogischen Ziels. Sie vermittelt den Jugendlichen dann den Eindruck, eine nicht erfolgreiche Lerngelegenheit durchlaufen zu haben. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die Motive und Ziele bei der Wahl des Betriebspraktikums auch mit dem beruflichen Entwicklungsstand zusammenhängen. Gehört eine Person zu einer Gruppe von Jugendlichen, die sich bisher nicht fundiert mit den eigenen Stärken und Interessen auseinandergesetzt haben und demzufolge auch keine konkreten beruflichen Aspirationen nennen, kann dieser junge Mensch keine persönlichen Ziele bestimmen, die mit den pädagogischen Zielen korrespondieren. Mit den jeweiligen Motiven und Zielen, die mit der Lerngelegenheit wie dem Betriebspraktikum verbunden sind, gehen dann auch unterschiedliche Erwartungen einher, die sich in positiven und negativen Emotionen ausdrücken können. Aus pädagogischer Sicht ist es unerlässlich, diese zu thematisieren, um individuelle berufswahlbezogene Lernprozesse verstehen und begleiten zu können. Dies bedeutet im Kontext des Betriebspraktikums, den individuellen Stand in der beruflichen Entwicklung, der sich in unterschiedlichen Motiven und Zielen der Jugendlichen ebenso zeigt wie in den Erwartungen und Emotionen, im Rahmen des didaktischen Dreischritts der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung abzubilden. Dies hat unter dem Leitgedanken der Konnektivität (Ostendorf et al., 2018) Konsequenzen sowohl für den Lernort Schule als auch den Lernort Betrieb. Es müssen Aufgaben- und Begleitformate entworfen werden, die so angelegt sind, dass sie die Motivation zur Bewältigung des Berufswahlprozesses fördern, ausgehend vom Entwicklungsstand der Jugendlichen (Kracke & Driesel-Lange, 2016). Insbesondere sind hierfür Konzepte für alle Phasen des Betriebspraktikums und damit für beide Lernorte zu entwickeln, die Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit ermöglichen.

3 Jugendliche für das Betriebspraktikum kooperativ vorbereiten – Das Projekt JUBEKO

Das Vorhaben JUBEKO wurde mit dem Ziel entwickelt, individuelle Förderung in der Beruflichen Orientierung im Rahmen der Vorbereitung des Betriebspraktikums als Kooperationsaufgabe von Beteiligten in Schule, Betrieb und Hochschule umzusetzen.

In Abstimmung mit den Lehrpersonen werden die Jugendlichen einer Projektschule in zwei Kleingruppenworkshops von Studierenden des Lehramts an Berufskollegs und Studierenden der Erziehungswissenschaft im Rahmen eines Service-Learning-Seminars begleitet. Im Vordergrund des ersten Workshops stehen die eigenen Stärken, Fähigkeiten und Interessen sowie ggf. mögliche Berufsfelder für das Betriebspraktikum. Im zweiten Workshop ist vor allem die Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Lernort relevant. Die Jugendlichen beschäftigen sich im Zuge dessen intensiv mit ihren Zielen, Aufgaben und Erwartungen in Bezug auf ihre Praxislernphase. Am Ende der zweimaligen Intervention sollen Schüler:innen klare Vorstellungen vom Ablauf des Betriebspraktikums haben, individuelle Ziele formulieren können sowie emotionale Sicherheit im Umgang mit möglichen herausfordernden Situationen erlangen.

Im Hinblick auf weitere Stakeholder werden erstens Ausbilder:innen, die an der Universität die Betreuung der Jugendlichen im Betriebspraktikum leisten, in das Projekt einbezogen, um verschiedene Phasen des Betriebspraktikums in ihrer Qualität im Sinne einer lernwirksamen Praxiserfahrung weiterzuentwickeln. Zweitens werden auch die Eltern in einem Elternabend über die bestmögliche Unterstützung ihrerseits in den Phasen des Betriebspraktikums informiert und Ergebnisse des Projektes präsentiert. Das Projekt leistet neben der Erweiterung des Diskurses zur Beruflichen Orientierung auch einen Beitrag zur Qualifizierung der Akteur:innen in der Beruflichen Orientierung. Berufliche Orientierung als wichtiges schulisches und außerschulisches pädagogisches Handlungsfeld ist Gegenstand für die Ausbildung für künftige Lehrpersonen und Pädagog:innen gleichermaßen (Driesel-Lange & Klein, 2024).

4 Methode

Design und Fragestellung der Studie

Die hier vorgestellte Studie wurde im Rahmen der Begleitforschung des Projekts JUBEKO durchgeführt. Die Jugendlichen werden insgesamt fünfmal zur beruflichen Entwicklung und zur schulischen Beruflichen Orientierung befragt. Dies wird jeweils vor und nach den Workshops sowie direkt nach dem Betriebspraktikum organisiert (Driesel-Lange & Klein, 2024). Mit der vorliegenden Studie sollen die motivationalen und emotionalen Aspekte der Wahl eines Betriebspraktikums beleuchtet werden. Im Mittelpunkt dessen steht die Frage nach den Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen, die Jugendliche in Vorbereitung auf das Betriebspraktikum antizipieren. Es soll somit eine erste theoriegeleitete deskriptive Analyse dieser Aspekte erfolgen.

Stichprobe und Erhebungsinstrument

Bei der Stichprobe handelt es sich um ein Trenddesign, bei dem drei Vollerhebungen eines neunten Jahrgangs über fünf Messzeitpunkte zusammengeführt werden. Insgesamt umfasst diese 217 Jugendliche, von denen 197, darunter 44 % Mädchen, zum betrachteten dritten Messzeitpunkt befragt werden konnten. 52 % der Jugendlichen gaben an, zu Hause eine andere Sprache (neben Deutsch) zu sprechen. In dieser Stu-

die werden zwei offene Fragen aus dem dritten Messzeitpunkt fokussiert, der direkt vor der zweiten Intervention durchgeführt wird. Zu diesem Zeitpunkt gaben 55,1 % der Jugendlichen an, bereits einen Berufswunsch zu haben. Die beiden der Analyse zugrunde liegenden offenen Fragen leiten mit den Worten ein „Wenn du dir dein Praktikum vorstellst:“ und fragen anschließend: a) „Was wäre das Tollste, was dir im Praktikum passieren kann?“ und b) „Was wäre das Schlimmste, was dir im Praktikum passieren kann?“. Von den 197 Jugendlichen haben 36 die erste und 39 die zweite Frage nicht beantwortet.

Methodisches Vorgehen

Zur Kategorisierung und Interpretation der offenen Antworten wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) gewählt.

Auf Basis der oben beschriebenen theoretischen Zusammenhänge (Nolting & Paulus, 2004; Sann, 2021) wurden deduktiv für jede der beiden Fragen folgende Hauptkategorien gebildet: persönliche Ziele, soziale Ziele, materielle Ziele sowie negative Konsequenzen. Die Hauptkategorie „Materielle Ziele“ konnte nur im Kontext der positiven Erwartungen an das Betriebspraktikum belegt werden. Die Texte aus den offenen Antworten wurden in einem ersten Codierprozess den vorab definierten Hauptkategorien zugeordnet. Um das Material weiter zu strukturieren, wurden im zweiten Codierprozess, sofern möglich, Subkategorien gebildet und das Material konsensuell final codiert (Kuckartz & Rädiker, 2024). Im Anschluss erfolgte eine einfache Auswertung entlang der Zieldimensionen (Haupt- und Subkategorien beider Antwortoptionen), um die Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen der Jugendlichen zu beschreiben.

Tabelle 1 und Tabelle 2 zeigen die beiden Kategoriensysteme, bestehend aus Hauptkategorien und im Hinblick auf positive und negative Erwartungen differenzierten Subkategorien, mit Ankerbeispielen sowie die quantifizierten Angaben der identifizierten Nennungen.

Tabelle 1: Kategoriensystem Was wäre das Tollste, was dir im Praktikum passieren kann?

Hauptkategorie		Subkategorie		Ankerbeispiel	Nennungen	in %
K1	Persönliche Ziele	K1.1	Berufliche Zukunftsperspektive/berufliche Passung	..., dass ich dann einen Beruf gefunden habe, den ich nach der Schule machen will. (P 911)	48	23,65
		K1.2	Spaß und Zufriedenheit	..., dass es Spaß macht. (P 216)	33	16,26
		K1.3	Lernen und Mitwirken	..., dass ich neue Dinge lerne. (P 814)	20	9,80
		K1.4	Berufliche Orientierung und Einblick	..., dass ich endlich sehe, wie der Beruf ist. (P 116)	14	6,86
		K1.5	Kompetenz erleben	..., dass ich es gut hinbekomme. (P 217)	12	5,88

(Fortsetzung Tabelle 1)

Hauptkategorie		Subkategorie		Ankerbeispiel	Nennungen	in %
K2	Soziale Ziele	K2.1	Zugehörigkeit	..., dass sich alle gut verstehen und wir gut miteinander auskommen. (P 306)	22	10,78
		K2.2	Anerkennung	Von den Vorgesetzten bemerkt zu werden. (P 214)	18	8,82
		K2.3	Einfluss und Wirkung	..., dass ich jemandem helfen kann. (P 211)	6	2,94
K3	Materielle Ziele			..., dass ich Geld bekomme. (P 112)	17	8,33
K4	Vermeidung negativer Folgen	K4.1	Negative Emotionen	Wenn es nicht zu stressig wird. (P 505)	3	1,47
		K4.2	Zu hohe Anstrengung	... einfach sitzen und nichts machen. (P 107)	7	3,43
		K4.3	Deaktivierende Emotionen	Keine Langeweile. (P 829)	4	1,96
					204	100

Anmerkungen: 204 Nennungen von 161 Jugendlichen, 36 machen keine Angabe.

Tabelle 2: Kategoriensystem Was wäre das Schlimmste, was dir im Praktikum passieren könnte?

Hauptkategorie		Subkategorie		Ankerbeispiel	Nennungen	in %
K5	Persönliche Ziele	K5.1	keine berufliche Zukunftsperspektive/keine berufliche Passung	..., dass ich nicht für den Beruf geeignet bin. (P 718)	10	5,24
		K5.2	kein Spaß und Unzufriedenheit	kein Spaß (P 427)	15	7,85
		K5.3	kein Lernen und kein Mitwirken	..., dass ich nicht beschäftigt werde. (P 122)	39	20,42
K6	Soziale Ziele	K6.1	soziale Ablehnung	..., dass die unfreundlich zu mir sind. (P 230)	45	23,56
		K6.2	Verlust von Anerkennung	Einen schlechten Eindruck zu machen. (P 410)	4	2,09
		K6.3	Belästigung	..., dass dort jemand rassistisch ist. (P 513)	4	2,09
K7	Materielle Ziele				0	0

(Fortsetzung Tabelle 2)

Hauptkategorie		Subkategorie		Ankerbeispiel	Nennungen	in %
K8	Negative Folgen	K8.1	Negative Emotionen	..., dass ich es nicht schaffe. (P 217)	40	22,94
		K8.2	Unangenehme schulische oder betriebliche Folgen	..., dass ich rausgeschmissen werde. (P 616)	21	10,99
		K8.3	Physische Konsequenzen	..., dass ich mich verletze. (P 314)	13	6,81
					191	100

Anmerkungen: 191 Nennungen von 158 Jugendlichen, 39 machen keine Angabe.

5 Ergebnisse

Über beide Fragen hinweg wurden insgesamt 395 Nennungen entlang der Kodierregeln und Kategorien zugeordnet. Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Fragen nach Kategorie gemeinsam vor- und gegenübergestellt.

Persönliche Ziele

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen vor allen Dingen persönliche Ziele (K1) benennen, wenn sie mit der Frage konfrontiert sind, was das Schönste wäre, was ihnen in ihrem Praktikum passieren kann. Im Besonderen stechen hier Nennungen hervor, die die eigene *berufliche Zukunftsperspektive* „..., dass man mich nach dem Praktikum fragt, ob ich nach der Schule dort eine Ausbildung machen kann“ (Person (P) 428) betreffen und die darauf abzielen, eine *berufliche Passung* „..., dass mir der Beruf so gut gefällt, dass ich ihn machen will“ (P 122) zu überprüfen. In dieser Unterkategorie (K1.1) liegen bezogen auf die Frage nach „dem Schönsten“ die meisten Nennungen. Korrespondierend und entsprechend negativ formuliert finden sich in Kategorie K5.1 *keine Zukunftsperspektive/keine berufliche Passung* Aussagen wie: „..., wenn der Beruf mir nicht gefällt“ (P 508).

In Bezug auf persönliche Ziele wird zudem deutlich, dass sich die Jugendlichen ein Betriebspraktikum wünschen, innerhalb dessen sie zufrieden sind und *Spaß* (K1.2) haben. *Kein Spaß* sowie *Unzufriedenheit*, wie z. B. ersichtlich in der Aussage „ich drei Wochen etwas mache, das mir keinen Spaß macht“ (P 611), wird zudem als nicht zu wünschende Praktikumserfahrung genannt (K5.2). Eine weitere Unterkategorie, die persönliche Ziele differenzierter ausführt, wurde unter den Begriffen *Lernen* und *Mitwirken* (K1.3) sowie *kein Lernen* und *kein Mitwirken* (K5.3) beschrieben. Im Kontext positiver Erwartungen konnten zwei weitere Subkategorien identifiziert werden, die zum einen auf *berufliche Orientierung* bzw. den *Einblick* in einen Beruf abzielen (K1.4) und zum anderen das eigene *Kompetenzerleben* (K1.5) in den Blick nehmen.

Soziale Ziele

Während im Kontext positiver Erwartungen soziale Ziele (K2) am zweithäufigsten genannt und mit dem Wunsch nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Einfluss verknüpft werden, stellen sie mit 45 Nennungen die stärkste Kategorie innerhalb der Frage dar, was das Schlimmste wäre (K6). Der Wunsch nach *Anerkennung* (K2.2) manifestiert sich beispielsweise in Aussagen wie „..., dass ich eine positive Bewertung bekomme und den anderen meine Mitarbeit gefällt" (P 701). Bei nahezu jeder bzw. jedem vierten Jugendlichen spielen Befürchtungen sozialer Ablehnung eine Rolle, beispielsweise in Form von „unfreundlichen Menschen" (P 208). Im Kontext negativer Erwartungen machen sich Jugendliche außerdem über einen möglichen *Verlust von Anerkennung* (K6.2) Gedanken oder befürchten *Belästigung* (K6.3).

Materielle Ziele

Materielle Ziele (K3), wie der „Wunsch nach Geld" (P 714) oder einer „Belohnung" (P 208), spielen im Kontext positiver Erwartungen mit einem Anteil von nicht einmal jeder bzw. jedem zehnten Jugendlichen eine eher untergeordnete Rolle. Im Hinblick auf Befürchtungen konnte diese Kategorie nicht mit Aussagen belegt werden.

Negative Folgen

Im Kontext der Frage nach positiven Erwartungen lassen die Daten den Schluss zu, dass nur wenige Jugendliche negative Konsequenzen (K4) im Sinne *negativer Emotionen* (K4.1), *Befürchtungen von Anstrengung* (K4.2) oder *deaktivierender Emotionen* (K4.3) wie „Langeweile" (P 906) äußern, auch wenn deren Vermeidung ein Ziel und damit in der Perspektive der Jugendlichen als positiver Aspekt gilt. Werden Jugendliche jedoch explizit nach ihren Befürchtungen, also negativ konnotierten Erwartungen gefragt, so sind für ca. 40 % der Schüler:innen, die sich hierzu äußern, negative Folgen (K8) virulent. Am stärksten sind dabei *negative Emotionen* (K8.1) sichtbar, wie die Angst, „etwas falsch zu machen" (P 220), „sich nicht wohlzufühlen" (P 522) oder „etwas Peinliches" (P 911) zu tun. Aber auch unangenehme *schulische oder betriebliche Folgen* (K8.2) wie z. B. „zu lange zu arbeiten" (P 822) und *physische Konsequenzen* (K8.3) wie die Angst, sich „während des Praktikums zu verletzen" (P 414), spielen eine Rolle.

6 Diskussion

Die Hoffnungen und Wünsche der Jugendlichen bzw. deren negative Erwartungen spiegeln vor allem persönliche und soziale Ziele. Für einen Teil der Schüler:innen korrespondieren damit die persönlichen Ziele mit dem pädagogischen Ziel der berufsorientierenden Intervention, nämlich die Verifizierung von Interessen in einem bestimmten Berufsfeld, wenn im Betriebspraktikum Kompetenzerleben und damit Freude am Lernen gesichert ist. Die Thematisierung anderer Ziele, die für Jugendliche auch im Vordergrund stehen, erfolgt vor dem Hintergrund der übergeordneten Ziele des Betriebspraktikums am Lernort Schule zumeist nicht. Dies hat verschiedene Ursa-

chen. Das Erleben von Zugehörigkeit und Wertschätzung (K2) sowie die im Kontext negativer Erwartungen hervorzuhebende Angst vor Ablehnung (K6.1) sowie negativer Emotionen (K8.1) beziehen sich einzig auf den Lernort Betrieb. Die Gestaltung entsprechender lernwirksamer betrieblicher Umgebungen entzieht sich jedoch weitestgehend dem Einfluss der Schule. Dies hat vor allem pragmatische Gründe. Mit den derzeit vorhandenen schulischen Ressourcen kann ein verbindlicher Austausch und im besten Fall eine dem Prinzip der Konnektivität, wie sie Ostendorf und Kolleg:innen (2018) beschreiben, folgende didaktische Anlage des Betriebspraktikums kaum umgesetzt werden. Wenn in einem durchschnittlichen Jahrgang mit 70 Jugendlichen fast ebenso viele Betriebe angesteuert werden, ist dies schwer möglich.

In den Daten zur Befragung der jungen Menschen zeigen sich in hohem Maße negativ konnotierte Erwartungen, die sich auch darauf zurückführen lassen, dass den Jugendlichen die betriebliche Lernumgebung unbekannt ist. Ihre Vorstellungen von unangenehmen Situationen, die sich vor allem auf Aspekte wie Langeweile, mangelnde Wertschätzung und fehlendes Kompetenzerleben beziehen, speisen sich möglicherweise aus schulischen Lernerfahrungen. Diesbezügliche Ängste entstehen jedoch auch, wenn Leistungsanforderungen unbekannt sind (Sann, 2021). Die Befürchtungen bzw. die damit verbundenen negativen Emotionen sind für das Lernen hinderlich. Sie rufen irrelevante Gedanken hervor und schränken geistige Ressourcen ein (Sann, 2021). Sie erzeugen z. B. im Falle von Langeweile geringere Leistungen (Pekrun et al., 2002). Angst führt zu verminderter Lernmotivation und beeinträchtigter Nutzung von Lernstrategien (Wild et al., 2006). Zu berücksichtigen ist, dass Lernfreude entsteht, wenn die eigenen Interessen verfolgt und Ziele erreicht werden können (Sann, 2021). Erfolgt also eine Klärung individueller Ziele und Motive sowie deren Realisierbarkeit im Betriebspraktikum in der Vorbereitung dessen, verliert der zu erwartende berufsorientierende Lernkontext für Jugendliche möglicherweise an Unsicherheit und kann emotional positiver besetzt werden.

Die Lernerfahrung im Betriebspraktikum wird von den meisten Jugendlichen äußerst positiv bewertet (Driesel-Lange & Klein, 2024). Vor dem Hintergrund der Zusammenhänge von Lernen, Motivation und Emotion ist die Nachbereitung des Betriebspraktikums nicht nur im Hinblick auf die erworbenen Fähigkeiten und das Wissen relevant, sondern es ist ebenso die Auseinandersetzung mit dem Erlebten in dieser Hinsicht vonnöten. Eine Einordnung dessen, ob sich bestimmte Hoffnungen erfüllt und Befürchtungen eingetreten sind, könnte auch nachhaltiges Lernen im Kontext der Beruflichen Orientierung stärken. Denn grundsätzlich gilt, dass die Lernbereitschaft gefördert und mit positiven Emotionen verbunden wird, wenn die Lernerfahrung als sinnhaft erlebt und mit den eigenen Zielen kongruent war (Sann, 2021).

Im vorliegenden Beitrag wird sichtbar, mit welchen Erwartungen und Befürchtungen Heranwachsende auf das bevorstehende Betriebspraktikum blicken. Auch wenn es sich bei der vorliegenden Studie um eine begrenzte und kleinere Stichprobe handelt, die im Rahmen der einzelschulischen Begleitung gewonnen wurde, können perspektivisch wichtige Erkenntnisse für die Erfassung, Bedeutung und mögliche Adressierung von Motiven und Emotionen aufgenommen werden. Die Studie ist so-

mit als Ansatz zu verstehen, berufsorientierende Lerngelegenheiten aus der bisher eher vernachlässigten motivationalen und emotionalen Perspektive der Jugendlichen zu beschreiben. Im Rahmen der Begleitforschung des Projekts wurden die Jugendlichen direkt nach dem Betriebspraktikum u. a. zum Gelingen, zur Passung, zur erlebten Wertschätzung und zum Kompetenzerleben befragt. Künftig soll analysiert werden, inwieweit sich die Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen, die die Jugendlichen vor dem Betriebspraktikum äußerten, auf dessen Bewertung sowie auf weitere Prädiktoren beruflicher Entwicklung auswirken.

Literatur

Barlovic, I., Renk, H., Schaffer, F., Ullrich, D. & Wieland, C. (2025). *Ausbildungsperspektiven 2025*. Bertelsmann Stiftung.

Brown, S. D. (2017). Meta-analysis and evidencebased career practice: Current status and future directions. In J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn & J. G. Lenz (Hrsg.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (S. 82–89). Florida State University.

Covacevich, C., Mann, A., Santos, C. & Champaud, J. (2021). *Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries* (OECD Education Working Paper No. 258). OECD Publishing.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ‚what' and ‚why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227–268.

Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 79–142). Schöningh utb.

Driesel-Lange, K. (2017). Jede Medaille hat zwei Seiten. Herausforderungen an Theorie und Praxis der Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung* (S. 337–340). Waxmann.

Driesel-Lange, K. (2025). Individuelle berufliche Entwicklung Jugendlicher in Zeiten des Mangels gezielt fördern – Angebote der Beruflichen Orientierung im Spiegel neuer Handlungserfordernisse. In B. Gössling, K. Heimrichs, J. Bock-Schappelwein & A. Barabasch (Hrsg.), *Berufsbildung in Zeiten des Mangels: Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)* (1. Aufl.). wbv.

Driesel-Lange, K. & Klein, J. (2024). Das Betriebspraktikum als lernwirksame Umgebung der schulischen Beruflichen Orientierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@ Spezial 22,* 1–27.

Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 57–72). Waxmann utb.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132.

Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2025). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (2. Aufl., S. 281–302). Springer.

Hagenmüller, S. (2025). *Relevante Faktoren der Berufswahl und ihre Berücksichtigung im Betriebspraktikum von Schülerinnen und Schülern aus Sicht der betrieblich Verantwortlichen*. wbv.

Kohlrausch, B. (2020). Wirkungen von Maßnahmen und Programmen zur Berufsorientierung bei geringqualifizierten Jugendlichen: Befunde und Forschungsperspektiven der Evaluations- und Interventionsforschung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 509–519). Waxmann utb.

Kracke, B. & Driesel-Lange, K. (2016). Gendersensibilität in der Berufsorientierung durch Individualisierung. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (S. 164–185). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuhbandner, C. & Frenzel, A. (2025). Emotionen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (2. Aufl., S. 257–280). Springer.

Musset, P. (2019). *Improving work-based learning in schools* (OECD Social, Employment and Migration Working Paper Nr. 233). OECD Publishing.

Nolting, H. P. & Paulus, P. (2004). *Pädagogische Psychologie*. Kohlhammer.

Ohlemann, S. (2021). *Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule*. Springer VS.

Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H. (2018). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. Innsbruck University Press.

Patton, W. & McMahon, N. (2021). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice* (4th ed.). Brill.

Pekrun, R., Götz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–105.

Reinke, H., Kärner, T. & Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft, 46*(1), 43–60.

Sann, U. (2021). Motivation und Emotion. In S. Preisser (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. Aufl., S. 102–125). Beltz.

Schindler, N. (2012). *Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen*. [Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena].

Sheldon, K. M. & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology, 47*, 267–283.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 207–270). Beltz PVU.

Lehrkräfte zwischen *Wollen* und *Nicht-Können*: Gestaltung der Beruflichen Orientierung als gesamtschulische Aufgabe

Meike Nienkötter, Ina Richter, Jerusha Klein

Zusammenfassung

Berufliche Orientierung ist eine gesamtschulische Aufgabe, deren Bewältigung eine entsprechende Qualifizierung und den Erwerb von Kompetenzen durch Lehrkräfte in diesem Bereich erfordert. Um Strategien zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften zu entwickeln, wurde im Projekt DIGIBO Best!, welches sich mit der schulindividuellen Umsetzung Beruflicher Orientierung beschäftigt, eine Lehrkräftebefragung (N = 632) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bereitschaft für das Thema zwar positiv ausfällt, Inhalte und Methoden Beruflicher Orientierung aufgrund des fehlenden fachdidaktischen Wissens jedoch nur mäßigen Eingang in den eigenen Fachunterricht finden. Damit bestätigt dieser Beitrag vorhandene Erkenntnisse zur Notwendigkeit gezielter Unterstützung von Lehrkräften bei der Integration der Beruflichen Orientierung in den Fachunterricht. Eine Maßnahme im Bereich der Lehrkräftefortbildung stellt die schulinterne Fortbildung dar, die im Beitrag abschließend diskutiert wird.

Schlagworte: Berufliche Orientierung, Lehrkräfte, Schulentwicklung, Regression

Abstract

Career guidance is a whole-school responsibility, requiring teachers to be appropriately qualified and acquire the necessary competencies in this area. In order to develop strategies for enhancing teachers' professional skills, a teacher survey (N = 632) was conducted as part of the DIGIBO Best! project, which focuses on the implementation of career guidance in individual schools. The results show that although there is a positive attitude towards the topic, the content and methods of career guidance are only moderately incorporated into teachers' own subject teaching due to a lack of subject-specific didactic knowledge. This article confirms the existing finding that targeted support is needed to help teachers integrate career guidance into their subject teaching. Finally, it discusses the measure of in-school training in teacher training.

Keywords: career guidance, teachers, school development, regression

1 Einleitung

Schulen haben die obligatorische Aufgabe, Jugendliche über Angebote Beruflicher Orientierung in ihrem beruflichen Entwicklungsprozess individuell zu unterstützen und damit einen erfolgreichen Übergang in nachschulische Bildungswege zu gewährleisten (Kultusministerkonferenz [KMK], 2017). Dies erfordert grundlegend eine kontinuierliche und langfristig angelegte Arbeit, die sich in der Konzeption und Gestaltung entsprechender individualisierter Lerninhalte niederschlägt. Die Berufliche Orientierung ist demzufolge nicht nur als verbindliches Lernangebot, sondern aufgrund ihrer Bedeutung und Komplexität als Aufgabe der Schulentwicklung zu verstehen. Dies schließt neben der konzeptuellen bzw. unterrichtlichen Entwicklung strukturelle Veränderungen des gesamten Systems Schule ein, sodass sowohl die Ebene der Schulorganisation als auch die des Personals, d. h. interne und externe Akteure gleichermaßen, relevant sind (Butz, 2008). Die konzeptuelle Umsetzung Beruflicher Orientierung beschränkt sich jedoch oftmals auf einzelne Maßnahmen oder Fächer, sodass eine gesamtschulische und systematisch verankerte Integration bislang ausbleibt (Bigos, 2020). An dieser Stelle setzt das vom BMBFSF geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „DIGIBO Best! Mit digitalen Tools Berufliche Orientierung an Schule entwickeln und steuern“[1] an, um Berufliche Orientierung schulindividuell und qualitätsgeleitet weiterzuentwickeln (Driesel-Lange, Klein, Richter et al., 2025). In der Adressierung und prozessbegleitenden Unterstützung der Beruflichen Orientierung als integralen Bestandteil der Schulentwicklung wurde die *Einbindung des Kollegiums* neben den Themen Netzwerk- und Konzeptarbeit als zentrales Entwicklungsthema von den Projektschulen identifiziert. Obwohl die Einbindung (Butz, 2008; Dreer, 2013) sowie die Qualifizierung (Blaich et al., 2022; Dreer, 2013) von Lehrkräften in der Beruflichen Orientierung bereits lange gefordert wird, zeigt sich, dass in der Schulpraxis die Aufgabe der Beruflichen Orientierung oft als Zusatzaufgabe angesehen und meist nur von einzelnen engagierten Lehrkräften übernommen wird (Bigos, 2020; Butz, 2008). Aufgrund des übergeordneten pädagogischen Bildungsauftrags, Jugendliche auf die Arbeitswelt vorzubereiten, sind alle Lehrkräfte aufgefordert, diese bei der Entwicklungsaufgabe der Berufswahl zu unterstützen und zu begleiten (Butz, 2008). Mit Blick auf die Unterrichts- und Personalebene bedeutet dies, dass jede Lehrperson entsprechende Inhalte auf der Basis einer Verankerung im Fachcurriculum beisteuern soll (zfs. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2025). Ein Blick auf die Qualifizierung von Lehrkräften macht deutlich, dass diese in den drei Phasen der Lehrkräftebildung in dem schulischen Handlungsfeld der Beruflichen Orientierung nicht systematisch qualifiziert werden (Dreer & Kracke, 2011; Dreer & Weyer, 2020; für die erste Phase der Lehrkräftebildung: Fletemeyer, 2021) und dass Lehrkräfte ihr Wissen im Gegenstandsfeld oft über informelle Prozesse im Schulalltag erlangen (Kalisch et al., 2020; Prognos, 2021). Sofern Berufliche Orientierung Bestandteil des Studiums war, erachten die angehenden Lehrkräfte die Auf-

1 Laufzeit: 01.10.2023 bis 30.09.2026

gabe der Begleitung von Heranwachsenden als wichtiger und schätzen ihre Kompetenzen höher ein (Dreer & Weyer, 2020). Wenn die Professionalisierung des Personals als „der entscheidende Faktor“ (SWK, 2025, S. 122) für eine qualitätsvolle Berufliche Orientierung gilt und die Berufliche Orientierung gleichzeitig fest in Landeskonzepten implementiert ist, ist es verwunderlich, dass diese Thematik nach wie vor nicht verpflichtend in die Lehramtsausbildung oder die Lehrkräftefortbildung integriert wurde. So liegt beispielsweise dem Landeskonzept „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) in Nordrhein-Westfalen, das für alle Schulformen ab Jahrgangsstufe 8 verbindliche Standardelemente regelt, der Gedanke einer fächerübergreifenden Umsetzung zugrunde. Diese ist auf Basis eines schulinternen Curriculums zu verankern und von allen Lehrkräften mitzutragen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAGS], 2020).

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, Lehrkräfte als zentrale Adressat:innen in der Umsetzung Beruflicher Orientierung zu beleuchten. Hierfür wurde im Projekt DIGIBO Best! eine Lehrkräftebefragung durchgeführt, um aus dem identifizierten Entwicklungsbedarf gemeinsam mit den Projektschulen eine tragfähige Strategie zur Unterstützung des Kollegiums in diesem Handlungsfeld zu entwickeln. Die Erhebung geht den Fragen nach, wie sich die Einstellungen zur Beruflichen Orientierung, die Kompetenzselbsteinschätzung und das fachdidaktische Wissen und Können auf die Häufigkeit der Umsetzung Beruflicher Orientierung im Unterricht auswirken. Zudem wurden die Bedarfe und Wünsche erfragt, die Lehrpersonen antizipieren, wenn es darum geht, Berufliche Orientierung besser in den Fachunterricht zu integrieren. Dabei fokussiert dieser Beitrag Lehrkräfte von allgemeinbildenden Schulen.

Im Folgenden wird zunächst das Projekt DIGIBO Best! vorgestellt (Kap. 2). In Kapitel 3 wird die Bedeutung von Lehrpersonen sowie deren Einstellungen und Perspektiven in der Beruflichen Orientierung skizziert. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 die bereits thematisierte Studie zur Erfassung von berufsorientierungsrelevanten Kompetenzen von Lehrpersonen und der Einfluss der erfassten Kompetenzen auf die Häufigkeit der Umsetzung der Beruflichen Orientierung vorgestellt und in Kapitel 5 ebenso diskutiert wie die daraus abgeleitete Notwendigkeit zur Entwicklung einer schulinternen Fortbildung.

2 Projekt DIGIBO Best!

Im vom BMBFSFJ geförderten Projekt „DIGIBO Best! Mit digitalen Tools Berufliche Orientierung an Schulen entwickeln und steuern“ wird die Verankerung sowie die Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung als Schulentwicklungsaufgabe an 22 allgemein- und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen fokussiert (Driesel-Lange, Klein, Richter et al., 2025). Eine wesentliche Forschungsfrage des Projektes bestand darin, zu untersuchen, welche Konzept-, Organisations- und Personalentwicklungsbedarfe die Projektschulen im Rahmen der Beruflichen Orientierung identifizieren (Driesel-Lange, Klein, Richter et al., 2025). Basierend auf der vorgeschlagenen

Arbeitsweise von Klein und Kolleginnen (2024) wurde hierfür ein Instrument zur Erhebung des Status quo der Schulen weiterentwickelt. Dieses Tool deckt die spezifische Ausgangslage der Schulen entlang sieben entwicklungskritischer Bereiche auf (*BO-Team, BO-Konzept, Kollegium, Implementierung, Infrastruktur, Netzwerk/Kooperation* und *Schulleitung*) (Driesel-Lange, Klein, Richter et al., 2025; Klein et al., 2024) und bietet damit die Möglichkeit, Berufliche Orientierung an der Einzelschule aus der Perspektive der Schulentwicklung zu betrachten (Klein et al., 2024). Der für alle Schulen identisch ablaufende erste Workshop steht im Kontext der systematischen Erfassung der schulspezifischen Ausgangslage der Beruflichen Orientierung (Driesel-Lange, Klein, Richter et al., 2025) sowie der Identifizierung erster Entwicklungsthemen, die ab der zweiten Workshoprunde mit den Schulen adressiert und bearbeitet werden (Driesel-Lange & Klein, 2025). Innerhalb der Projektlaufzeit haben je Schule vier Workshops stattgefunden, in denen mit den Hauptverantwortlichen der Beruflichen Orientierung zusammengearbeitet wurde. Auffällig ist dabei, dass insbesondere der Bereich *Kollegium*, vor allem im Hinblick auf eine stärkere Einbindung und Bereitschaft, am häufigsten ausgewählt wurde (vgl. Driesel-Lange & Klein, 2025) und somit in der pädagogischen Praxis ein zentrales und drängendes Thema darstellt. Ziel des Projekts war es, Schulen dabei zu unterstützen, zu den gewählten Themen Entwicklungsprozesse anzustoßen und dabei sowohl die schulische Ausgangslage als auch den wissenschaftlichen Erkenntnisstand miteinzubeziehen. Für den ersten bereichsbezogenen Workshop zum Thema *Kollegium* wurde der Forschungsstand zur Bedeutung, den notwendigen Kompetenzen und der Qualifizierung von Lehrkräften in der Beruflichen Orientierung aufbereitet. Parallel dazu wurden die Kollegien zu ihren Einstellungen, Kompetenzen und Bedarfen in diesem Kontext befragt. Auf dieser Grundlage konnten in den Workshops schulspezifisch erste Strategien zur stärkeren Einbindung der Kollegien erarbeitet werden.

3 Die Bedeutung des Kollegiums für die Berufliche Orientierung

Die Bedeutung der Lehrkräfte und ihre Unterstützungsfunktion im Berufswahlprozess von Jugendlichen ist empirisch breit belegt (zfs. Driesel-Lange, Klein, Weyland & Ohlemann, 2025). Jugendliche entwickeln sich progressiver, wenn sie sich von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen (Driesel-Lange, Klein, Weyland & Ohlemann, 2025) und wenn Berufliche Orientierung im Unterricht thematisiert wird (Prognos, 2021). Die Qualität der Unterrichtsinhalte weist hier einen signifikanten Zusammenhang mit der Zunahme der Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung auf (Prognos, 2021). Auch die Bedeutung von Gesprächen mit Lehrpersonen insgesamt wird in Studien hervorgehoben (Covacevich et al., 2021). In der Folge stellen Lehrkräfte für Jugendliche eine zentrale Ressource im individuellen beruflichen Entwicklungsprozess dar, die sich insbesondere dann entfalten kann, wenn sich Lehrkräfte ihrer Bedeutung bewusst und entsprechend für diese Aufgabe qualifiziert sind. Der Forschungsstand verdeut-

licht die Relevanz des Kollegiums für die Unterstützung Jugendlicher im Berufswahlprozess. Gleichzeitig ist die Qualifizierung von Lehrkräften in Bezug auf die Berufliche Orientierung nicht systematisch angebahnt und verankert (SWK, 2025; KMK, 2023).

Fehlende fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf die Berufswelt, Berufswahltheorien, Diagnostik und Beratung stellen eine wesentliche Herausforderung für die erfolgreiche Umsetzung der Beruflichen Orientierung dar (Ohlemann, 2021). Um eine systematische Qualifizierung von Lehrpersonen in der Beruflichen Orientierung gewährleisten zu können, müssen zunächst die relevanten professionellen Kompetenzen in diesem Bereich identifiziert werden. Hierfür hat Dreer (2013) im Rahmen des Professionswissens von Lehrpersonen die vier Dimensionen *Unterricht*, *Organisation*, *Kooperation* und *professioneller Partner* für den Gegenstandsbereich ausformuliert. Jeder dieser Bereiche ist wiederum in die kognitiven Kategorien *Wissen*, *Verstehen* und *Anwenden* untergliedert. Für jede Kategorie innerhalb der verschiedenen Dimensionen sind entsprechende Wissensaspekte beschrieben, die ein Grundqualifizierungsniveau für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II abbilden. Für die Dimension *Unterricht* können hierfür beispielhaft die folgenden Kompetenzen genannt werden: „Lehrpersonen kennen berufswahlrelevante Entwicklungsstadien des Jugendalters“ (S. 143) oder „Lehrpersonen kennen geeignete Lernformen und Methoden zur Gestaltung qualitätsvoller Lerngelegenheiten in der Berufsorientierung“ (S. 145). Der *organisationsbezogene* Anforderungsbereich bezieht sich u. a. darauf, dass Lehrpersonen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung kennen sollten. Bezüglich der *Kooperation* lässt sich das folgende Beispiel anführen: „Lehrpersonen entwerfen Maßnahmen, die Eltern in die Gestaltung der Berufsorientierung in geeigneter Weise einbeziehen“ (S. 147). Die Anforderung, dass Lehrpersonen Jugendliche unter Anwendung geeigneter Techniken darin unterstützen, individuell angemessene berufliche Zielvorstellungen zu formulieren, stellt eine Kompetenz in der Dimension *professioneller Partner* dar (Dreer, 2013). Das Modell von Dreer (2013) enthält insgesamt 47 empirisch geprüfte Wissensaspekte, die zum Aufbau berufsorientierungsrelevanter Kompetenzen von Lehrpersonen bedeutsam sind und daher systematisch in die Lehrkräfteausbildung eingebettet werden sollten.

Mit Blick auf die erste Phase der Lehramtsausbildung ergab eine Sichtung aller Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge in NRW, dass die Berufliche Orientierung im gymnasialen bzw. gesamtschulischen Lehramtsstudium an Universitäten keine Rolle spielt. An fünf von acht Studienstandorten für das Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschullehramt sind Inhalte zur Beruflichen Orientierung Teil des Curriculums. Nach den geltenden Gesetzen und Verordnungen (LZV 2016/2021) dieses Studienganges sollte Berufsorientierung Teil des lehramtsbezogenen Profilbereiches sein.[2]

Wird das Fortbildungsangebot der staatlichen Lehrkräftebildung in NRW zum Thema Berufliche Orientierung betrachtet, fällt zunächst auf, dass die Anzahl der Angebote, welche für alle Lehrkräfte von allgemeinbildenden Schulformen konzipiert

2 https://bass.schule.nrw/pdf/16182.pdf?20260330174407

sind, je nach Bezirksregierung zwischen einer und sieben[3] Fortbildungen variieren. Hierbei handelt es sich z. B. um Angebote zur Beratung, geschlechtersensiblen Bildung in der Beruflichen Orientierung oder der Gestaltung eines Curriculums. Weitere Angebote sind z. B. speziell an die koordinierenden Personen der Beruflichen Orientierung einer Schule gerichtet. Eine Fortbildung, welche Lehrkräfte bei der Verbindung fachlicher Unterrichtsinhalte mit Aspekten der Beruflichen Orientierung unterstützt, findet sich jedoch nicht.

Die punktuelle Qualifizierung spiegelt sich auch im Forschungsstand zur Kompetenzeinschätzung von Lehrkräften wider: So fällt auf, dass Lehrkräfte über geringe didaktische und methodische Kenntnisse zur Umsetzung der Beruflichen Orientierung im Fachunterricht verfügen, das Thema aber gleichzeitig als wichtig erachten (Prognos, 2021). Hierbei lassen sich Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen (Dreer & Weyer, 2020; Fletemeyer, 2021; Prognos, 2021). In der Stichprobe von Prognos (2021) fallen die Kompetenzselbsteinschätzungen im Bereich der Beruflichen Orientierung an Oberschulen höher aus als bei den anderen Schulformen (Gesamtschulen) (Prognos, 2021). Die gleiche Erhebung belegt, dass Lehrkräfte ihr Fachwissen im Bereich der Beruflichen Orientierung vor allem durch den Austausch mit zuständigen Personen oder durch persönliche Erfahrungen in diesem Bereich erwerben. Formale Qualifizierungsangebote spielen eine untergeordnete Rolle. Wenn Lehrkräfte jedoch eine entsprechende Fortbildung besucht haben, schätzen sie ihre Kompetenz signifikant höher ein (Prognos, 2021).

Der Qualifizierungsbedarf von Lehrkräften in der Umsetzung der Beruflichen Orientierung wird dadurch deutlich sichtbar. Offen bleiben die Fragen, in welcher Form und in welcher Häufigkeit Berufliche Orientierung im Schulalltag thematisiert wird und inwieweit die Haltung, die professionelle Kompetenz sowie die Schulform dabei eine Rolle spielen. Aus diesem Grund sowie zur systematischen Vorbereitung der Strategieentwicklung zur stärkeren Einbindung des Kollegiums wurden im Rahmen des Projekts DIGIBO Best! in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Dreer (2013) eine Lehrkräftebefragung entwickelt und durchgeführt, die im Folgenden dargelegt wird.

4 Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften zur Beruflichen Orientierung

Zur Untersuchung der professionellen Kompetenz in der Beruflichen Orientierung wurde eine Befragung von Lehrkräften an elf weiterführenden Schulen, die am Projekt DIGIBO Best! teilnahmen, durchgeführt. Das Ziel bestand darin, die professionelle Kompetenz der Kollegien der Projektschulen zum Thema Berufliche Orientierung zu erfassen und diesen Kenntnisstand mit aktuellen Befunden (Dreer, 2013; Fletemeyer, 2021; Prognos, 2021) abzugleichen. Darüber hinaus sollten die Häufigkeit der Umset-

3 https://www.qua-lis.nrw.de/lehrkraeftefortbildung-nordrhein-westfalen/fortbildungsangebote-fuer-lehrkraefte

zung der Beruflichen Orientierung und die Bedarfe in diesem Bereich ermittelt werden. Auf dieser Grundlage konnten Ansatzpunkte abgeleitet werden, um eine stärkere Einbindung des Kollegiums unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausgangslage zu erreichen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die nachstehenden Fragestellungen verfolgt: Wie wirken sich Einstellungen, Kompetenzselbsteinschätzung und das fachdidaktische Wissen und Können auf die Häufigkeit der Umsetzung Beruflicher Orientierung im Fachunterricht aus? Welche Rolle spielt die Schulform und welche Bedarfe werden antizipiert?

Hierzu werden im weiteren Verlauf zunächst die Stichprobe, die Durchführung der Befragung und die genutzten Messinstrumente vorgestellt. Im Anschluss werden das methodische Vorgehen und die entsprechenden Ergebnisse der Fragestellungen dargelegt.

4.1 Stichprobe, Durchführung und Messinstrumente

Insgesamt werden in die Befragung, die im Zeitraum von Dezember 2024 bis August 2025 stattfand, elf Schulen (vier Gymnasien (N = 192), zwei Realschulen (N = 71) und fünf Gesamtschulen (N = 369)) miteinbezogen. Daraus ergibt sich eine Gesamtstichprobe von 632 Personen. Die Befragungen wurden entweder im Rahmen einer Lehrkräftekonferenz an der jeweiligen Schule durchgeführt oder per E-Mail versendet. Die Stichprobengröße pro Schule variiert zwischen 25 und 110 Lehrkräften.

Tabelle 1 zeigt die genutzten Messinstrumente. In Anlehnung und in Anschluss an Blaich und Kolleg:innen (2022) wurde die Häufigkeit der Thematisierung Beruflicher Orientierung im Unterricht über zwei Skalen operationalisiert. In der Skala der *BO-Methoden* werden Items zusammengefasst, die das Beratungshandeln im Gegenstandsbereich einschließen. Ebenso werden die Nutzung von Portfolioinstrumenten, die Beschäftigung mit Methoden der Arbeitssuche und die Vorbereitung auf anstehende Bewerbungen eingeschlossen. Hier wird erfragt, welche konkreten Methoden im Unterricht angewendet werden, die Jugendliche in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen sollen. Im Gegensatz dazu beschreibt die Skala *BO-Inhalte* unterrichtliche Themen, die Informationen und Kenntnisse über die Berufswelt und Zugangsmöglichkeiten vermitteln. Ziel ist es, das Bewusstsein der Jugendlichen für die Arbeitswelt im Zusammenhang mit ihren eigenen Fähigkeiten zu schärfen. Hier geht es folglich um die Förderung von Berufswahlkompetenz (Driesel-Lange et al., 2020). Zur Erfassung der professionellen Kompetenzen wurden Items von Dreer (2013, 2018) herangezogen und adaptiert. Die Skala *Einstellung* beschreibt die Haltung und die Bereitschaft, Berufliche Orientierung in den eigenen Fachunterricht zu integrieren. Die *Kompetenzselbsteinschätzung* gibt Auskunft darüber, inwieweit die befragte Person sich Kompetenzen zuschreibt, um Berufliche Orientierung in den Fachunterricht zu integrieren. Das dritte Konstrukt umfasst *fachdidaktisches Wissen und Können* und beschreibt, inwieweit Lehrkräfte didaktische Prinzipien, relevante Lerninhalte, -ziele und -materialien im Gegenstandsbereich beherrschen (Dreer, 2013, 2018). Zuletzt wurden über eine Mehrfachauswahl sowie eine ergänzende offene Frage Bedarfe und Wünsche aufgenommen. Die erhobenen Skalen weisen alle gute (.87, *BO-Inhalte*) bis exzellente (.95, *fachdidaktisches Wissen und Können*) Cronbachs-Alpha-Werte auf.

Tabelle 1: Übersicht erhobene Konstrukte

Operationalisierung	Konstrukte (Skala)	Beispielitem	Cronbachs (α)	M	SD	N
Eigene Umsetzung von BO-Themen und Methoden (adaptiert nach Blaich et al., 2022; Antwortformat: 1 = nie bis 7 = sehr häufig)	BO-Methoden: Häufigkeit der Umsetzung von Methoden der Beruflichen Orientierung	„Beratung bei der Wahl eines Berufsziels." (6 Items)	.88	3.83	1.45	569
	BO-Inhalte: Häufigkeit der Förderung der Facetten der Berufswahlkompetenz der Schüler:innen	„Bewusstsein für die Vielfalt von Berufen im Zusammenhang mit dem Fach, das ich unterrichte." (5 Items)	.87	3.99	1.32	569
Erfassung der professionellen Kompetenzen des Kollegiums (nach Dreer, 2013, 2018; Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu bzw. gar nicht kompetent bis 7 = trifft voll zu bzw. sehr kompetent)	Einstellung zum Thema BO	„Ich finde es wichtig, dass Lehrer:innen wissen, was ihre Schüler:innen einmal werden wollen." (7 Items)	.80	5.35	1.02	631
	Kompetenzselbsteinschätzung	„Ich fühle mich kompetent darin, Berufliche Orientierung im Schulunterricht selbst zu gestalten." (7 Items)	.90	4.26	1.25	620
	Fachdidaktisches Wissen und Können	„Ich kenne relevante Lerninhalte und -ziele von Lerngelegenheiten in der Beruflichen Orientierung." (6 Items)	.95	3.42	1.50	612
Bedarfe und Wünsche (Mehrfachantworten und offenes Antwortformat)		„Um Berufliche Orientierung im Unterricht gut umzusetzen, benötige ich ..."				

4.2 Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt werden neben der deskriptiven Beschreibung der Instrumente mittels Korrelationen (Kendalls-Tau-b bzw. -c) Zusammenhänge zwischen den professionellen Kompetenzen und der Häufigkeit der Umsetzung von Themen und Methoden der Beruflichen Orientierung überprüft. Dabei wird auch die Bedeutung der Schulform analysiert.

Zur Analyse der Prädiktoren für die Umsetzung Beruflicher Orientierung an Schulen werden zwei multiple lineare Regressionen berechnet: jeweils für die Häufigkeit der Umsetzung von *BO-Methoden* und *BO-Inhalten*. Als unabhängige Variablen (UV) gehen dabei die drei Dimensionen professioneller Kompetenz (*Einstellung, Kompetenzselbsteinschätzung* und *fachdidaktisches Wissen und Können*) sowie die Schulform in das Modell ein. Zuletzt werden die Ergebnisse zur Frage nach den antizipierten Bedarfen deskriptiv dargestellt.

4.3 Ergebnisse

Die Nutzung konkreter *Inhalte* zur Unterstützung Beruflicher Orientierung wird im Mittel (M = 3.99, SD = 1.32) etwas häufiger im Unterricht integriert als *Methoden* Beruflicher Orientierung (M = 3.83, SD = 1.45), die die Förderung von Berufswahlkompetenz anregen sollen. Bezogen auf die professionellen Kompetenzen fällt auf, dass die *Einstellung* zur Beruflichen Orientierung hoch ausfällt (M = 5.35, SD = 1.02). Die *Kompetenzselbsteinschätzung* liegt hingegen bei M = 4.26 (SD = 1.25) und das *fachdidaktische Wissen und Können* fällt im Vergleich dazu am geringsten aus (M = 3.42, SD = 1.50, siehe Tabelle 1).

4.3.1 Einflussfaktoren auf die Häufigkeit der Umsetzung Beruflicher Orientierung

Wie Tabelle 2 zeigt, korrelieren die Dimensionen *Einstellung* bzw. Haltung zur Beruflichen Orientierung, *Kompetenzselbsteinschätzung* sowie *fachdidaktisches Wissen und Können* positiv miteinander. Die *Einstellung* zum Thema korreliert auf niedrigem Niveau (Cohen, 1988) mit der *Kompetenzselbsteinschätzung* (.218***) sowie dem *fachdidaktischen Wissen und Können* (.189***). Letztgenannte Konstrukte korrelieren stark (.504***). Ein weiterer starker Zusammenhang ist zwischen den *BO-Methoden* und *BO-Inhalten* zu verzeichnen (.617***).

Während die Häufigkeiten der Umsetzung (*BO-Methoden* und *BO-Inhalte*) mit der *Kompetenzselbsteinschätzung* (.401*** und .442***) und dem *fachdidaktischen Wissen und Können* (.443*** und .491***) jeweils auf mittlerem Niveau korrelieren, lassen sich schwache Zusammenhänge mit der *Einstellung* (.165*** und .217***) identifizieren. Im Vergleich mit Gesamtschulen werden *BO-Methoden* (-.183***) und *BO-Inhalte* (-.191***) in Gymnasien weniger häufig im Unterricht integriert. Hier lässt sich ein kleiner negativer Zusammenhang feststellen. Auch mit Blick auf die *Kompetenzselbsteinschätzung* (-.145***), das *fachdidaktische Wissen und Können* (-.155**) sowie die *Einstellungen* (-.254***) lassen sich kleine negative Zusammenhänge in Bezug auf die beiden unterschiedlichen Schulformen erkennen. Diese Zusammenhänge werden im Rahmen der folgenden Regressionsanalyse genauer untersucht.

Tabelle 2: Korrelation

	1	2	3	4	5	6	7
1 Häufigkeit BO-Methoden							
2 Häufigkeit BO-Inhalte	.617***						
3 Einstellung	.165***	.217***					
4 Kompetenzselbsteinschätzung	.401***	.442***	.218***				
5 Fachdidaktisches Wissen und Können	.443***	.491***	.189***	.504***			
6 Gymnasium (1) vs. Gesamtschule (0)	–.183***	–.191***	–.254***	–.145***	–.155***		
7 Realschule (1) vs. Gesamtschule (0)	.049	.077*	.099***	.044	.036	-	

Anmerkungen: Für Korrelationen mit Variablen mit gleichem Rang wurde Kendall-Tau-b gerechnet. Für Korrelationen mit ungleichen Rängen wurde Kendall-Tau-c verwendet. ***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05.

Für die Umsetzung konkreter *BO-Methoden* im Unterricht zeigt sich ein signifikantes Gesamtmodell ($\Delta R^2 = .387$***, M = 3.83, SD = 1.45). Signifikante Prädiktoren für die häufige Umsetzung sind die *Kompetenzselbsteinschätzung* (β = .267***) sowie das *fachdidaktische Wissen und Können* (β = .392***). Der Faktor Gymnasium erweist sich hier als negativer Prädiktor (β = –.078*).

Auch für die Förderung der Berufswahlkompetenz im Unterricht (*BO-Inhalte*) lässt sich ein signifikantes Gesamtmodell identifizieren ($\Delta R^2 = .473$***, M = 3.99, SD = 1.32). Prädiktiv sind die *Einstellung* (β = .072*), die *Kompetenzselbsteinschätzung* (β = .281***) und das *fachdidaktische Wissen und Können* (β = .430***). Zusammenfassend lassen die Daten erkennen, dass im Besonderen die *Kompetenzselbsteinschätzung* und das *fachdidaktische Wissen und Können* wesentliche Treiber für die Umsetzung Beruflicher Orientierung sind und *Einstellungen* sowie die Schulform eine eher untergeordnete Rolle spielen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Multiple lineare Regressionen mit der Häufigkeit der Umsetzung der BO-Methoden und BO-Inhalte als abhängige Variablen

UV	Häufigkeit der Umsetzung von BO-Themen (AV)	
	BO-Methoden	BO-Inhalte
M (SD)	3.83 (1.45)	3.99 (1.32)
kor. ΔR^2	.387***	.473***
Df	5/563	5/563
Einstellung (β)	.016	.072*
Kompetenzselbsteinschätzung (β)	.267***	.281***
Fachdidaktisches Wissen und Können (β)	.392***	.430***
Realschule (β)	-.009	.033
Gymnasium (β)	-.078*	-.038

Anmerkungen: ***p < 0.001, **p < 0.01, *p < 0.05. Realschule und Gymnasium dummy-codiert (0 = Gesamtschule).

4.3.2 Bedarfe der Lehrkräfte zur Umsetzung Beruflicher Orientierung

Die befragten Lehrkräfte geben am häufigsten an, dass sie Zeit (85,3 %) und Material (81,8 %) benötigen, um Berufliche Orientierung in ihrem Unterricht umzusetzen. Hintergrundwissen zu unterschiedlichen Themen, wie berufliche Entwicklung (59,1 %), Diagnostik (55,5 %), Umsetzung im Fachunterricht (52,6 %) und Beratung (50,6 %) wünschen sich ebenfalls mehr als die Hälfte der Befragten. Ebenso wird der Einsatz von externen Fachpersonen (56,1 %) und der Austausch mit dem für die Berufliche Orientierung verantwortlichen Team (StuBo-Team) (53,3 %) von mehr als der Hälfte der Personen gewünscht (siehe Abbildung 1).

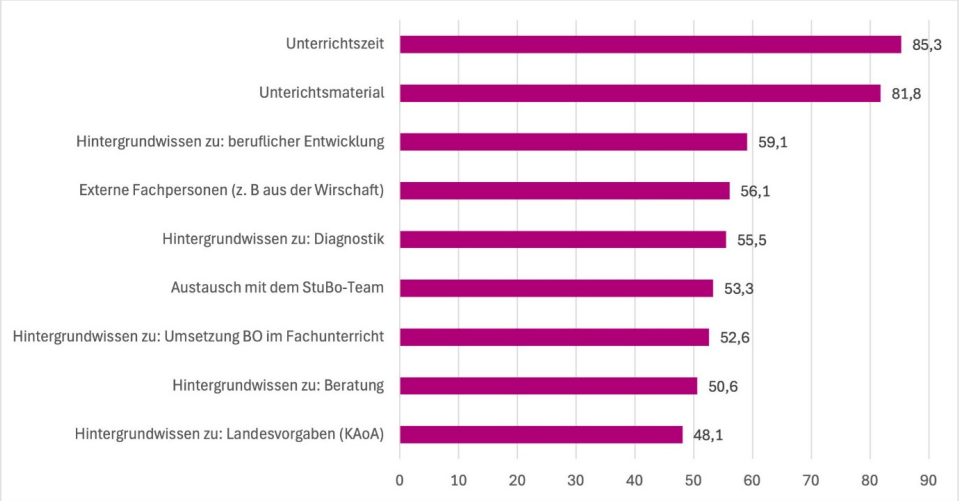


Abbildung 1: Antizipierte Bedarfe (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, N = 3250)

4.3.3 Limitationen

Die Limitationen dieser Studie sind vielfältig und im Kontext der Projektstruktur zu sehen. An der Erhebung konnten nur Schulen teilnehmen, die daran interessiert waren, den Status quo im Kollegium in Bezug auf die Weiterentwicklung des Themas „Einbindung des Kollegiums“ in die Berufliche Orientierung zu erfassen, um die Ergebnisse für die weitere Strategiefindung zu nutzen. Somit handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die einmalig, also querschnittlich, auf Basis von Selbstauskünften befragt wurde. Zudem ist die Rücklaufquote in manchen Schulen sehr gering, vor allem in den Fällen, in denen die Befragung nicht persönlich auf einer Konferenz durchgeführt wurde. Dadurch kann eine Selbstselektion nicht ausgeschlossen werden.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der dargestellten Lehrkräftebefragung im Projekt DIGIBO Best! decken sich mit Ergebnissen bisheriger aktueller Forschung (Fletemeyer, 2021; Prognos, 2021): Unter den befragten Lehrpersonen besteht grundsätzlich eine positive Einstellung zum Thema Berufliche Orientierung, das fachdidaktische Wissen und Können bewegt sich allerdings eher im mittleren Niveau. Die Integration spezifischer Methoden und Inhalte in den Unterricht, die Jugendliche bei ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen sollen, findet ebenfalls eher gelegentlich statt. Die Regressionsanalysen machen deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte, die sich selbst als kompetent einschätzen und über ein hohes fachdidaktisches Wissen und Können verfügen, Berufliche Orientierung häufiger umsetzen. Im Gegensatz dazu hat die Einstellung zur Beruflichen Orientierung nur einen kleinen Effekt auf die Häufigkeit der Umsetzung. Ob-

wohl die Bereitschaft zur Umsetzung Beruflicher Orientierung eine notwendige Bedingung ist, verdeutlichen diese Ergebnisse, dass alleinige Bereitschaft nicht ausreicht, um das Thema in den Unterricht zu integrieren. Hierfür sind entsprechende Kenntnisse notwendig, die sich auch in den abgefragten Wünschen und Bedarfen manifestieren, beispielsweise in dem Wunsch nach vertieftem Hintergrundwissen, Materialien und Zeit. Vor dem Hintergrund der Befunde, dass Lehrkräfte Berufliche Orientierung nicht auf Basis wissenschaftlich fundierter Kenntnisse in den Fachunterricht integrieren (Kalisch et al., 2020) und ein Professionalisierungsbedarf bezüglich der Umsetzung von Beruflicher Orientierung besteht (Bienengräber et al., 2022), überraschen diese Ergebnisse wenig.

Diese Erkenntnisse und Bedarfe wurden im Projekt DIGIBO Best! aufgegriffen und in ein qualitätsgeleitetes Konzept überführt, um geeignete Unterstützungsstrukturen für eine stärkere Einbindung des Kollegiums zu etablieren. Hierfür wurden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Erhebung an der Einzelschule im Rahmen der Workshops vorgestellt, mit Erkenntnissen des Forschungsstands verknüpft und diskutiert. Unter Berücksichtigung der von Butz (2008) identifizierten drei Gelenkstellen *Wollen* (Kompetenzen stärken), *Müssen* (Motivation stärken) und *Können* (Gestaltung organisatorischer Rahmenbedingungen), die als Voraussetzung für gelingende Innovationen gelten, wurden erste Schritte zur stärkeren Einbindung des Kollegiums herausgearbeitet. Der im Kontext der Befragung festgestellte Bedarf der Kollegien an professionellem Kompetenzerwerb wird im Rahmen einer schulinternen Fortbildung adressiert. Diesen wird ein großes Potenzial im Kompetenzaufbau von Lehrkräften attestiert (Schewe et al., 2022) und sie gelten als geeignetes Instrument in der Weiterbildung, da sie kooperatives Lernen und die Initiierung schulischer Entwicklungsprozesse ermöglichen (Kuschel et al., 2020). Die schulinterne Fortbildung innerhalb des Projekts DIGIBO Best! ist als eintägige Weiterbildungsveranstaltung geplant, die sowohl praxisorientierte Inhalte zur fachdidaktischen Umsetzung als auch theoretische Grundlagen der Beruflichen Orientierung, z. B. zu beruflicher Entwicklung oder diagnostischen Verfahren, vermittelt. Das Ziel besteht darin, die Lehrkräfte auf einen gemeinsamen Kenntnisstand zu bringen und somit auch das oben skizzierte „Einzelkämpferphänomen“ zu vermeiden. Die im Rahmen der schulinternen Fortbildung behandelten Inhalte sollen anschließend in Form einer Materialsammlung allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden.

In diesem Beitrag konnte insgesamt deutlich gemacht werden, dass Lehrkräfte zwar eine hohe Bereitschaft gegenüber der Beruflichen Orientierung zeigen, allerdings ein Defizit an Kompetenzen aufweisen, um Jugendliche qualitätsgeleitet in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen zu können. Eine Ursache hierfür liegt in der fehlenden systematischen Verankerung einer professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Bereich der Beruflichen Orientierung in den drei Phasen der Lehrkräftebildung. Trotz entsprechender Forderungen und teils gesetzlicher Verordnungen zur Umsetzung der Beruflichen Orientierung wird diese immer noch nicht systematisch umgesetzt. Dies wird zusätzlich durch den generellen Umstand erschwert, dass der Lehrkräftefortbildung in Gesetzen und Verordnungen zwar ein hoher Stellen-

wert zugeschrieben und sie als wesentliche Bedingung für gelingende Schulentwicklungsprozesse angesehen wird, sich dies in der Praxis allerdings nicht widerspiegelt (Daschner, 2023). Ein Ansatz, um Lehrkräfte in ihrer Kompetenzentwicklung im Bereich der Beruflichen Orientierung zu unterstützen, sind schulinterne Fortbildungen. Diese ermöglichen es, das gesamte Kollegium einer Schule zu adressieren und entsprechend weiterzuqualifizieren. Neben diesem Instrument wären auch spezifische digitale Fortbildungsangebote (z. B. im Blended-Learning-Format) zur Steigerung der professionellen Kompetenz im Bereich der Beruflichen Orientierung denkbar. Im Sinne einer qualitätsgeleiteten Weiterqualifizierung von Lehrkräften in diesem Handlungsfeld sollten diese Instrumente zukünftig systematisch erprobt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden.

Literatur

Bienengräber, T., Greiten, S., Retzmann, T., Bogaczyk, L., Geber, G., Lenzen, H., Rustemeyer, M. & Turhan, L. (2022). Entwicklung eines Qualifikationstableaus für die inklusive Berufsorientierung im Gemeinsam Lernen der Sekundarstufen – das Projekt BEaGLE. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 55–68). Waxmann.

Bigos, M. (2020). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Springer Gabler.

Blaich, I., Grüneberg, T., Knickrehm, B. & Thiel, R. (2022). *Verbesserung der Qualität der Beruflichen Orientierung an Schulen. Ein Handbuch*. Original von R. G. Sultana: Enhancing the quality of career guidance in secondary schools – A Handbook. (Original erschienen in 2018). dvb.

Butz, B. (2008). Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe. Das Setzen externer Impulse zur Verbreitung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung. In G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern* (S. 105–141). Schneider Hohengehren.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum.

Covacevich, C., Mann, A., Santos, C. & Champaud, J. (2021). *Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries* (OECD Education Working Papers, No. 258). OECD Publishing.

Daschner, P. (2023). Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 14–29). Beltz Juventa.

Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Springer Fachmedien.

Dreer, B. (2018). *Skalen zur Erfassung relevanter Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich Berufsorientierung*. Universität Erfurt.

Dreer, B. & Kracke, B. (2011). Lehrerkompetenzen und Personalentwicklung im Kontext schulischer Berufsorientierung – Zur Bedeutung der Lehrerbildung. *bwp@ Spezial 5: Hochschultage Berufliche Bildung 2011,* Fachtagung 02, 1–13. http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dreer_kracke_ft02-ht2011.pdf

Dreer, B. & Weyer, C. (2020). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 546–553). Waxmann.

Driesel-Lange, K. & Klein, J. (2025). Career guidance as a school development task – Introducing a study to support school-wide career guidance in Germany. In R. Schröder, C. Nägele, M. Rosalska, A. Wawrzonek, S. Romero-Rodríguez (Hrsg.), *Career guidance in schools from European and international perspectives: Rethinking career guidance in times of uncertainty and transformation* (S. 11–18). Eigenverlag (BoD).

Driesel-Lange, K., Klein, J., Richter, I., Nienkötter, M., Häming, S. & Weyland, U. (2025). Berufliche Orientierung aus institutioneller Perspektive – ein Konzept zur Begleitung individueller Schulentwicklung. *Erziehung & Unterricht - Österreichische pädagogische Zeitschrift, 175*(3–4), 268–275.

Driesel-Lange, K., Klein, J., Weyland, U. & Ohlemann, S. (2025). Can Teachers Support Adolescents' Development of Career Management Skills? *Building career management skills. Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.* NICE.

Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 57–72). Waxmann.

Fletemeyer, T. (2021). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zur Beruflichen Orientierung.* Springer.

Kalisch, C., Krugmann, S. & Prochatzki-Fahle, K. (2020). Lehrkräfte als Berufswahlbegleiter*innen? Die Sicht von Lehrkräften auf die Berufliche Orientierung an Schulen. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven* (S. 187–201). Franz Steiner Verlag.

Klein, J., Driesel-Lange, K., Weyland, U. & Ohlemann, S. (2024). Weiterentwicklung und Stärkung schulischer Berufsorientierung. Ein holistisches Entwicklungsmodell zur Förderung individueller Berufswahlkompetenz in Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 120*(1), 42–62.

Kultusministerkonferenz. (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

Kultusministerkonferenz. (2023). *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen* (Beschluss der KMK vom 07.12.2017 i. d. F. vom 21.09.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen_01.pdf

Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2020). Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse. *Journal für LehrerInnenbildung, 20*(4), 58–67.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. Düsseldorf. https://broschuerenservice.nrw.de/aimeos/mags/files?download_page=0&product_id=891&files=e/3/e3e1c5c22fcad51ac14ce59a3c69ece0.pdf

Ohlemann, S. (2021). *Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule*. Springer VS.

Prognos. (2021). *Evaluation der Umsetzung schulischer und außerschulischer Maßnahmen zur Entwicklung von Berufswahlkompetenz in der SEK I*. Abschlussbericht.

Schewe, C. M., Maritzen, N. & Thiel, F. (2022). Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (S. 237–287). Springer VS.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2025). *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kulturministerkonferenz*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2025/03/SWK_2025_Gutachten-Sekundarstufe-I.pdf

Berufliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen

Berufsbildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen – Status quo, Anforderungen und Perspektiven

Marisa Kaufhold, Bärbel Wesselborg

Zusammenfassung

Angesichts dynamischer Entwicklungen in der Gesundheitsversorgung und damit verbundenen Herausforderungen für die Berufsbildung in den Gesundheitsfachberufen bleibt die Frage nach einer angemessenen Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals von zentraler Bedeutung. Der Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Situation des schulischen und betrieblichen Berufsbildungspersonals, beleuchtet dessen Aufgaben und Herausforderungen und diskutiert Anforderungen sowie Perspektiven für dessen Qualifizierung und Professionalisierung.

Schlagworte: schulisches und betriebliches Bildungspersonal, Qualifikations- und Professionalisierungsbedarfe

Abstract

In view of the dynamic developments in the healthcare sector and the associated challenges for vocational education and training in healthcare professions, the question of suitable qualifications for vocational teachers and trainers remains central. This article provides an overview of the current situation of vocational teaching staff in schools and companies. It outlines their responsibilities and difficulties, and considers the requirements and prospects for their qualifications and professional development.

Keywords: vocational teachers and trainers, qualification and professionalisation requirements

1 Einführung

Im Zuge einer alternden Gesellschaft mit vielfältigen Herausforderungen stehen die Gesundheitsfachberufe[1] seit einigen Jahren verstärkt im Fokus und leisten aus ökonomischer und beschäftigungspolitischer Sicht einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025; Boyce

1 Unter Gesundheitsfachberufen werden hier die sogenannten Heilberufe verstanden, für die der Bund über die Gesetzgebungskompetenz verfügt und über Berufsgesetze die Anforderungen an die Berufsausbildung und Berufszulassung regelt (Zöller, 2022).

& Brown, 2019). Zunehmende Versorgungsbedarfe, technologische Entwicklungen und damit verbundene Transformationsprozesse führen zu dynamischen Veränderungen dieser Berufe, die mit vielfältigen Herausforderungen einhergehen. Dabei verändern sich die Versorgungsstrukturen unter anderem durch eine zunehmende Ökonomisierung und Ambulantisierung, digitale Transformationsprozesse sowie steigende Anforderungen an Datenschutz und Datenmanagement (Wissenschaftsrat [WR], 2023; Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen [SVR], 2021; Höppner & Sottas, 2020). Ein Blick auf den Arbeitsmarkt für Gesundheitsberufe verweist zudem auf wachsende Fachkräftebedarfe (Maier et al., 2025; Quispe et al., 2025; Arndt et al., 2024) sowie spezifische Herausforderungen im Kontext von Migration (Carstensen et al., 2024; Binder & Goller, 2024).

Die Entwicklungen verdeutlichen, dass der Gesundheitsbereich auf mehreren Ebenen tiefgreifenden und miteinander verflochtenen Veränderungsprozessen unterliegt. Die Dynamik in Versorgung und Arbeitsmarkt wirkt sich dabei unmittelbar auf die Gestaltung von Arbeitsprozessen sowie auf die damit verbundenen Kompetenzanforderungen aus. Vor diesem Hintergrund kommt der Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsfelder eine zentrale Bedeutung zu – sowohl im Hinblick auf die Sicherung ihrer Attraktivität als auch auf die Anpassung an strukturelle Entwicklungen. Entsprechend sind die beschriebenen Veränderungen in Aus- und Weiterbildungsprozessen systematisch zu berücksichtigen, um Auszubildende, Studierende und Beschäftigte dazu zu befähigen, die komplexen Herausforderungen im Gesundheitsbereich zu bewältigen und kompetent mitzugestalten. Eine zentrale Voraussetzung hierfür stellt angemessen qualifiziertes berufliches Bildungspersonal dar, das Bildungsprozesse zielgruppengerecht, situationsangemessen und kompetenzorientiert gestalten kann.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich in den vergangenen zwei Jahrzehnten verstärkt in den Fokus gerückt. Insbesondere Themen wie Akademisierung, Fachkräftesicherung, Kompetenzforschung sowie die Professionalisierung des Bildungspersonals haben dabei an Bedeutung gewonnen (Weyland & Reiber, 2022; Weyland & Koschel, 2024). In diesen Forschungsfeldern hat Ulrike Weyland durch zahlreiche Forschungsprojekte, Publikationen sowie durch die Initiierung und Durchführung von Tagungen zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wesentliche Impulse gesetzt und maßgeblich zur Sichtbarkeit der gesundheitsberuflichen Bildungsprozesse beigetragen. Darüber hinaus hat sie sich als Förderin junger Wissenschaftler:innen engagiert. Als Netzwerkerin gelingt es ihr wiederholt, unterschiedliche Akteur:innen und Perspektiven zusammenzuführen und neue Entwicklungen in Forschung und Praxis anzustoßen.

Die Autorinnen dieses Artikels verbindet die gemeinsame Arbeit und Forschung zum beruflichen Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen. Aus dieser Perspektive heraus zielt der Beitrag darauf ab, die aktuelle Situation dieses Bildungspersonals darzustellen, dessen Aufgaben und Herausforderungen zu beleuchten sowie Erfordernisse und Perspektiven zu dessen Qualifizierung und Professionalisierung zu diskutieren.

2 Berufliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen

Die Bildungsstrukturen und -prozesse sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen sind nicht einheitlich geregelt, sondern erfolgen auf Grundlage der jeweiligen Berufsgesetze. Dies führt teilweise zu erheblichen Unterschieden in der Bildungspraxis sowie in den Anforderungen an das Bildungspersonal (Weyland, 2023, 2022).

Kennzeichnend für jüngere Entwicklungen in den Gesundheitsfachberufen ist die Parallelisierung beruflicher und hochschulischer Ausbildung. In beiden Bildungsformen kommt dem betrieblichen Ausbildungsanteil[2] eine zentrale Bedeutung zu, da er für den Ausbildungserfolg von hoher Relevanz ist (Kaufhold & Weyland, 2024). Unabhängig von den jeweiligen Ausbildungswegen ist das berufliche Bildungspersonal infolge der o. g. Entwicklungen mit veränderten und erweiterten Anforderungsprofilen konfrontiert, die bei der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse systematisch zu berücksichtigen sind (Kaufhold et al., 2024; Weyland, 2022).

Mit Blick auf das berufliche Lernen ergeben sich aktuelle Herausforderungen insbesondere aus der Implementierung digitaler Lernformate sowie aus dem konstruktiven Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Lernenden. Ebenso rückt der seit Jahren geforderte, bislang jedoch nur teilweise umgesetzte Anspruch auf eine interprofessionelle und interdisziplinäre Ausbildung angesichts der Entwicklungen in den Berufsfeldern in den Fokus (Wittmann et al., 2024; Wesselborg, 2021).

Die Bewältigung dieser Herausforderungen obliegt dem beruflichen Bildungspersonal, das seit jeher mit komplexen, disparaten und dynamischen Anforderungen konfrontiert ist (Pätzold & Drees, 1989). Damit verliert auch der seit Langem geführte Diskurs um eine angemessene Qualifizierung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen nicht an Aktualität. Zunehmend wird dabei ein Spannungsfeld sichtbar, das sich aus steigenden Anforderungen und wachsender Aufgabenkomplexität einerseits sowie einem hohen Personalbedarf in Schule und Betrieb andererseits ergibt. Während die Ausdifferenzierung von Tätigkeitsprofilen und Verantwortungsbereichen des Bildungspersonals eine höhere Qualifizierung und weitergehende Professionalisierung nahelegt, begünstigt der bestehende und absehbar anhaltende Personalbedarf zugleich die Etablierung verkürzter und vereinfachter Qualifizierungswege.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen nach angemessenen Qualifizierungs- und Professionalisierungswegen sowie nach der Notwendigkeit und Ausgestaltung verbindlicher Standards für das berufliche Bildungspersonal an Bedeutung. Dies betrifft sowohl das schulische Bildungspersonal, für dessen Qualifizierung eine Vielzahl unterschiedlicher Studiengänge entwickelt wurde (Weyland et al., 2024), als auch das betriebliche Bildungspersonal, bei dem insbesondere die mit den Qualifizierungsange-

2 In den Ausbildungen der Gesundheitsfachberufe wird diese auch als praktische Ausbildung bezeichnet.

boten adressierten Kompetenzbereiche sowie die Notwendigkeit einer akademischen Qualifizierung diskutiert werden (Weyland & Kaufhold, 2025).

2.1 Schulisches Bildungspersonal

Status quo und Herausforderungen

Das schulische Bildungspersonal koordiniert die theoretische sowie die praktische Ausbildung entsprechend der jeweiligen Berufszulassungsgesetze und ist für die Planung, Gestaltung und Durchführung des theoretischen und praktischen Unterrichts verantwortlich. Dabei besteht in der Pflegeausbildung seit der jüngsten gesetzlichen Reform die Vorgabe, ein schulinternes Curriculum für den theoretischen und praktischen Unterricht zu entwickeln, das sich an den Rahmenlehrplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG (2020) oder an landesspezifischen Lehrplänen orientiert (PflBG § 6). Hierbei werden auch simulationsbasierte Lehrformate ermöglicht, die zunehmend in der Unterrichtspraxis Anwendung finden. Weiterhin sehen jüngere Berufsgesetze – etwa im Pflegeberufegesetz (PflBG § 6) oder im Notfallsanitätergesetz (NotSanG § 5) – Praxisbegleitungen durch das schulische Bildungspersonal bei den Trägern der praktischen Ausbildung vor. Diese sollen den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz in der beruflichen Praxis gezielt unterstützen.

Je nach Gesundheitsfachberuf und landesrechtlicher Regelung ist die theoretische Ausbildung institutionell unterschiedlich verortet. Zentrale Ausbildungsstätten sind die Schulen des Gesundheitswesens, an denen nicht akademische, bundes- und landesrechtlich geregelte Gesundheitsfachberufe ausgebildet werden. In Abhängigkeit von den zuständigen Aufsichtsbehörden auf Länderebene erfolgt die Ausbildung in einigen Fällen auch an Berufsfachschulen (z. B. Thüringen, Sachsen) oder Fachschulen (z. B. NRW) (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021). Im Rahmen primärqualifizierender Studiengänge übernehmen Hochschulen Verantwortung für die theoretische und praktische Ausbildung (Zöller, 2022).

Neben den ausbildungsspezifischen Aufgaben ist das schulische Bildungspersonal mit einer Vielzahl zusätzlicher Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen eine zunehmende Heterogenität der Lernenden auch durch die Gewinnung von Auszubildenden aus dem Ausland (Hofrath et al., 2024; Binder & Goller, 2024; Tübbing, 2024), eine steigende curriculare Komplexität durch die Umsetzung von kompetenzorientierten Vorgaben und deren Abstimmung mit betrieblichen Lernorten (Wesselborg et al., 2024) sowie anspruchsvolle Anforderungen an die Lernortkooperation (Tsarouha et al., 2022). Hinzu kommen Anforderungen der digitalen Transformation, etwa durch digitale Lehrformate und steigende medienpädagogische Herausforderungen (Hejna & Seeling, 2022). Diese Aufgaben erfordern differenzierte didaktische Konzepte und eine intensivere individuelle Lernbegleitung.

Dabei verschärfen sich angesichts eines ausgeprägten Nachwuchsmangels an qualifizierten Lehrkräften in der Ausbildung der Gesundheitsfachberufe die Anforderungen und Belastungen an Schulen und deren Bildungspersonal. Empirische Befunde verweisen auf unbesetzte Stellen, Verrentungen und Überforderungspotenziale insbesondere bei berufsbegleitend studierenden Nachwuchslehrkräften, was die Ge-

sundheit der Beteiligten und die Qualität der schulischen Ausbildung beeinträchtigen kann (Unger & Heinze, 2022; Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen [MAGS NRW], 2023; siehe auch Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe e. V. [BLGS], 2025).

Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung der schulischen Ausbildung

Verschiedene Studien im Kontext der Pflegeausbildung bestätigen die aktuellen Herausforderungen in der theoretischen Ausbildung. Der „Ausbildungsreport Pflegeberufe" zeigt zentrale Problemfelder an Pflegeschulen und Hochschulen auf (Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft [ver.di], 2025). Ein wesentliches Problem stellt der *Unterrichtsausfall* dar. So berichten 18,4 % der Auszubildenden und 11 % der Studierenden, dass der Unterricht häufig ausfällt und nur in etwa einem Fünftel der Fälle nachgeholt wird. Dies wird von mehr als der Hälfte der Auszubildenden (59,6 %) und Studierenden (53,9 %) als relevant eingeschätzt. Lernende sind somit vielfach auf Selbststudium oder ersatzweise (digitale) Lernaufträge angewiesen (ver.di, 2025), wodurch die Verantwortung für den Kompetenzerwerb teilweise auf ihr eigenverantwortlich initiiertes Selbststudium verlagert wird.

Auch im Bereich der *Praxisbegleitung* zeigen sich erhebliche Umsetzungsdefizite. Die gesetzliche Vorgabe von mindestens einem Besuch des schulischen Bildungspersonals pro Praxiseinsatz wird nur bei gut der Hälfte der Auszubildenden (52,8 %) und deutlich seltener bei Studierenden (41,1 %) eingehalten (ver.di, 2025). Die *fachliche Qualität des Unterrichts* wird insgesamt überwiegend positiv bewertet, wobei Studierende die Lehrveranstaltungen an Hochschulen (66 % bewerten den Unterricht als sehr gut oder gut) besser einschätzen als Auszubildende den Unterricht an Pflegeschulen (48,9 % bewerten den Unterricht als sehr gut oder gut) (ver.di, 2025).

Ergänzend verdeutlichen die Befunde von Olden et al. (2023), dass Auszubildende hohe Erwartungen an *begleitende, unterstützende und beratende Strukturen* in der Schule haben, diese jedoch nur teilweise erfüllt sehen. Insbesondere regelmäßige Gespräche über den angemessenen Umgang mit Ausbildungsanforderungen, feste Ansprechpersonen bei Problemen sowie Unterstützungsangebote bei Lernschwierigkeiten werden von einer großen Mehrheit als wichtig erachtet, jedoch deutlich seltener als ausreichend vorhanden wahrgenommen. Knapp ein Drittel der Auszubildenden berichtet, dass in ihrer Ausbildungseinrichtung keinerlei Unterstützungsangebote existieren; vorhandene Angebote sind nicht flächendeckend etabliert und nur begrenzt systematisch in schulische Ausbildungskonzepte integriert.

Im Hinblick auf die *inhaltlichen Anforderungen* zeigt sich insgesamt ein ambivalentes Bild: Während gut die Hälfte der Auszubildenden die Ausbildung als grundsätzlich bewältigbar einschätzt, empfindet in etwa die andere Hälfte insbesondere die schulischen Leistungsanforderungen als hoch. Gleichzeitig sieht sich weniger als die Hälfte der Befragten durch den Unterricht gut auf die Praxiseinsätze vorbereitet, was auf Defizite in der wahrgenommenen Theorie-Praxis-Verknüpfung hinweist (Olden et al., 2023).

Im Rahmen des BIBB-Pflegepanels bewerten Pflegeschulen verschiedene Aspekte der Ausbildung als problematisch. Besonders herausfordernd sind die *Entwicklung schulinterner Curricula,* die *Gestaltung und Prüfung von Arbeitsnachweisen,* die geforderte *kompetenzorientierte Unterrichts- und Prüfungsgestaltung* sowie die *unterschiedliche Vorbildung der Lernenden*. Etwas weniger problematisch wird die *Kooperation mit Ausbildungseinrichtungen* eingeschätzt (Hofrath et al., 2024).

In Hinblick auf andere Gesundheitsfachberufe liegen keine vergleichbaren Studien vor. Aufgrund ähnlicher Problemlagen, wie z. B. Lehrkräftemangel und der teils geringeren Regelungsdichte, werden hier ähnliche Einschätzungen vermutet.

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde aus der Pflegeausbildung, dass das schulische Bildungspersonal neben komplexen Aufgaben unter strukturell herausfordernden Bedingungen unter einem Fachkräftemangel leidet, der sich unter anderem in Unterrichtsausfällen und begrenzten Ressourcen für die Praxisbegleitung äußert. Gleichzeitig wird deutlich, dass bei einem Großteil der Auszubildenden ein starkes Bedürfnis nach persönlichen Unterstützungsangeboten besteht, wodurch die Notwendigkeit von Differenzierung im Unterricht sichtbar wird.

Qualifikationsanforderungen und gesetzliche Rahmenbedingungen für Lehrende in Gesundheitsfachberufen

Zentraler Bezugspunkt für die Qualifikationsanforderungen an das schulische Bildungspersonal sind die Vorgaben zur staatlichen Anerkennung der Schulen in den jeweiligen Berufszulassungsgesetzen. So fordert das Pflegeberufegesetz (PflBG) für die Anerkennung von Pflegeschulen den Einsatz „fachlich und pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte mit entsprechender, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossener Hochschulausbildung auf Master- oder vergleichbarem Niveau für den theoretischen Unterricht sowie einer entsprechenden, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossenen Hochschulausbildung für die Durchführung des praktischen Unterrichts“ (§ 9 Abs. 1). Auch das Notfallsanitätergesetz (NotSanG) verlangt den Einsatz fachlich und pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte mit abgeschlossener Hochschulausbildung für den theoretischen und praktischen Unterricht (§ 6 Abs. 2). Im Unterschied zum Pflegeberufegesetz bleiben diese Vorgaben jedoch unspezifisch, da weder ein konkreter akademischer Grad noch ein fachlicher oder fachdidaktischer Schwerpunkt benannt werden. In den Berufsgesetzen der therapeutischen Berufe wird bislang vollständig auf bundesrechtlich verbindliche Anforderungen an die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der Lehrenden verzichtet.

Im Rahmen ihrer Bildungshoheit können die Bundesländer die bundesrechtlichen Mindestvorgaben der Berufszulassungsgesetze weiter präzisieren und ergänzen. Diese Regelungen können auch Vorgaben zu erforderlichen Studienabschlüssen der Lehrenden enthalten und wirken damit indirekt auch auf die Bildungsqualität an den Schulen ein (Bögemann-Großheim & Wesselborg, 2017). Es können – wie eine ältere Studie im Rahmen der Vorgaben zur hauptamtlichen Tätigkeit an Krankenpflegeschulen zeigte – sehr differente weitere Vorgaben erlassen werden. Dabei variieren die Vorgaben zur hauptamtlichen Tätigkeit als Pflegelehrperson in den Bundeslän-

dern, in denen die Zuständigkeit für die Schulen des Gesundheitswesens bei den Gesundheits- und Sozialministerien liegt, stärker als in Bundesländern, in denen die Kultusministerien zuständig sind (Wesselborg & Bögemann-Großheim, 2017). Trotz des im PflBG geforderten Masterabschlusses für den Theorieunterricht im Rahmen der Pflegeausbildung gibt es aktuell viele Abweichungen auf Landesebene, da langjährige Übergangsfristen zur Vereinheitlichung der Qualifikationsvorgaben bestehen:

> „Die Länder können [...] für die Lehrkräfte für die Durchführung des theoretischen Unterrichts [...] befristet bis zum 31. Dezember 2035 regeln, inwieweit die erforderliche Hochschulausbildung nicht oder nur für einen Teil der Lehrkräfte auf Master- oder vergleichbarem Niveau vorliegen muss." (§ 9 Abs. 3)

Eine Recherche des Deutschen Verbands für Physiotherapie (2020) zur fachlichen Qualifikation der Lehrenden an Physiotherapieschulen zeigt mit Blick auf die Therapieberufe sehr unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern sowie ausgeprägte regionale Unterschiede in den Ausbildungsanforderungen, die von den jeweils zuständigen Landesministerien und nachgeordneten Behörden abhängen.

In Bezug auf die Qualifikation des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen ist auch die vielfältige Studienlandschaft mit unterschiedlichen Studienangeboten verschiedener Hochschultypen als Herausforderung einzuordnen, die für lehrerbildende Studiengänge in der Pflege aufgearbeitet wurde (Weyland et al., 2024). So lässt sich eine hohe Heterogenität der Studiengänge in Bezug auf Strukturen nachweisen, nicht aber in Bezug auf die Inhalte. Inwiefern von thematischen Gemeinsamkeiten auf ähnliche Ziele bezüglich der angestrebten Kompetenzen der Studierenden geschlossen werden kann, ist bislang offen. Die bisherigen Erkenntnisse lassen nur hypothetisch Aussagen zur Professionalisierung zu, „denn die negative Konnotation zwischen einfachen Strukturmerkmalen und erfolgreicher Professionalisierung erweist sich bei differenzierter Betrachtung als zu unterkomplex" (Weyland et al., 2024, S. 285).

Zusammenfassend zeigen die Berufszulassungsgesetze ein uneinheitliches und teils wenig konkretes Anforderungsniveau an die Qualifikation Lehrender in Gesundheitsfachberufen, das von klaren hochschulischen Vorgaben (PflBG) bis hin zu weitgehenden Regelungslücken (Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie [MPhG]) reicht. Durch landesrechtliche Ausgestaltungsspielräume und lange Übergangsfristen entstehen auch bei vorhandenen Regelungen erhebliche regionale Unterschiede, die die Qualifikationsstandards der Lehrkräfte und damit die Bildungsqualität an den Schulen beeinflussen und zunehmend als Problem wahrgenommen werden.

2.2 Betriebliches Bildungspersonal

Status quo und Herausforderungen

In den Berufsgesetzen finden sich Regelungen zur Umsetzung der betrieblichen Ausbildung, aus denen unter anderem hervorgeht, in welchen Versorgungssettings und in welchem Umfang praktische Einsätze von Auszubildenden oder Studierenden zu absolvieren sind. Während der Ausbildungszeit werden unterschiedliche betriebliche

Stationen durchlaufen, wodurch Erfahrungen in verschiedenen Versorgungssettings, Teams und Arbeitsstrukturen ermöglicht werden. Diese Vielfalt an Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geht zugleich mit Herausforderungen für die Gestaltung eines kontinuierlichen Lernprozesses einher. Dies betrifft sowohl die schrittweise Heranführung an unterschiedlich komplexe berufliche Anforderungen als auch die pädagogische Begleitung durch das betriebliche Bildungspersonal.

Für das betriebliche Bildungspersonal ergeben sich aus dieser Ausbildungsstruktur spezifische Anforderungen. Es begleitet Auszubildende und Studierende, die jeweils nur für begrenzte Zeiträume im Verantwortungsbereich tätig sind. Dies erfordert flexible pädagogische Konzepte sowie eine enge Abstimmung, um trotz häufiger Wechsel die Kontinuität individueller Lernprozesse sicherzustellen (Hänel & Klinner, 2025; Großmann et al., 2023). Eine zusätzliche Herausforderung stellt die Begleitung von Studierenden dar, deren Ausbildungsziele sich von denen der Auszubildenden unterscheiden. Aufgrund des noch jungen Akademisierungsprozesses steht in der Versorgungspraxis häufig nicht ausreichend hochschulisch qualifiziertes Personal mit berufspädagogischer Qualifikation zur Verfügung, sodass Studierende vielfach auf Praxisanleitende ohne akademischen Hintergrund treffen.

Da die Ausgestaltung der Ausbildung in der Verantwortung der jeweiligen Träger liegt, unterscheiden sich zudem die Curricula der jeweiligen Schulen und Hochschulen. Sowohl die Abfolge der Praxiseinsätze als auch die im bisherigen Lernprozess erworbenen Kompetenzen variieren, sodass zu Beginn eines Praxiseinsatzes nicht von einem einheitlichen Kompetenzstand der Lernenden ausgegangen werden kann. Hinzu kommen unterschiedliche Erwartungen der Ausbildungsträger hinsichtlich der Ausbildungsbegleitung und ihrer Dokumentation, die vom betrieblichen Bildungspersonal als zusätzliche Herausforderung wahrgenommen werden (Hänel & Klinner, 2025).

Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung der betrieblichen Ausbildung

Hinsichtlich der Umsetzung der betrieblichen Ausbildung weisen zahlreiche empirische Studien auf Handlungsbedarfe hin, die nicht ausreichend eingelöst werden (ver.di, 2025; Hänel & Klinner, 2025; Seppännen et al., 2025; Großmann et al., 2023; Tsahoura et al., 2023; Olden et al., 2023; Polleit, 2021a, 2021b).

Für die Pflegeberufe, deren Ausbildung im Jahr 2020 reformiert wurde, zeigt sich, dass die gesetzlich vorgesehene Ausbildungszeit für Praxisanleitung von 10 % nur bei einem kleinen Teil der Auszubildenden realisiert wird (ver.di, 2025; Großmann et al., 2023). Zudem berichten nahezu 75 % der Auszubildenden von unplanmäßigen Versetzungen während der Praxiseinsätze, in der Regel, um Personalengpässe zu kompensieren (ver.di, 2025). Dies erschwert kontinuierliche Lernprozesse sowie den Aufbau stabiler beruflicher Beziehungen am Arbeitsplatz. Auch die Ausbildungszufriedenheit hat sich im Vergleich zu früheren Befragungen verschlechtert: Lediglich 34,1 % der Auszubildenden (2021: 42,8 %) und 47,3 % der Studierenden (2021: 55,7 %) bewerten ihre Ausbildung mit „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ (ver.di, 2025).

Zugleich zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Ausbildungszufriedenheit und der verfügbaren Zeit, die dem betrieblichen Bildungspersonal eingeräumt wird. Drei Viertel der Befragten, deren Praxisanleitende ausreichend Zeit zur Verfügung hatten, gaben an, mit ihrer Ausbildung „zufrieden" bzw. „sehr zufrieden" zu sein (ver.di, 2025). Auch die Inanspruchnahme zusätzlicher, nicht geplanter Praxisanleitungszeiten ging mit einer höheren Ausbildungszufriedenheit einher (65,9 %) (ver.di, 2025).

Mit Blick auf die Hebammenausbildung liegen bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vor. Erste Ergebnisse aus der Evaluation von Praxiseinsätzen eines Hebammenstudiengangs[3] verweisen auf ähnliche Einschätzungen (Polleit, 2021a, 2021b; Weyland & Kaufhold, 2025).

Weitere Anregungen zur Verbesserung des betrieblichen Lernens liefern Befunde einer finnischen Studie zur Ausbildung von Notfallsanitäter:innen, in der Studierende die zusätzliche Einbindung pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte in die betriebliche Ausbildung positiv bewerten (Seppännen et al., 2025). Die Anwesenheit der Lehrenden erleichterte das Stellen von Fragen und ermöglichte eine gezieltere individuelle Förderung, da der Kompetenzstand der Studierenden besser eingeschätzt werden konnte. Die Autor:innen resümieren:

> „Bringing the teacher's professional role and pedagogical competence to paramedic nursing students' clinical placement and supervision supports the students' professional growth." (Seppännen et al., 2025, S. 6)

Die empirischen Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Berufsfeldern verdeutlichen insgesamt, dass das betriebliche Bildungspersonal eine zentrale Schlüsselfunktion für die Zufriedenheit von Auszubildenden und Studierenden einnimmt. Betriebliche Bildung, die Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals sowie die Schaffung angemessener struktureller Rahmenbedingungen sind daher als entscheidende Hebel zur Verbesserung der Ausbildungssituation und zur zukünftigen Fachkräftesicherung zu bewerten.

Qualifikationsanforderungen und adäquate Bildungswege

Die skizzierten Entwicklungen bilden den Hintergrund des aktuellen Diskurses über die Angemessenheit bestehender Qualifizierungswege für das betriebliche Bildungspersonal im Gesundheitsbereich. Auch hier zeigen sich differente Regelungen (Unger, 2025). So hat sich für einige Gesundheitsfachberufe – etwa in der Pflegeausbildung, der Ausbildung Anästhesietechnische:r Assistent:in und Operationstechnische:r Assistent:in, der Notfallsanitäter:innenausbildung sowie der Hebammenausbildung, eine 300-stündige berufspädagogische Zusatzqualifikation in Verbindung mit einer jährlichen berufspädagogischen Fortbildungspflicht von 24 Stunden etabliert. Für andere Berufe, etwa die Physiotherapie-, Ergotherapie- oder Diätassistenzausbildung

3 Die Ergebnisse beziehen sich auf den Modellstudiengang Hebammenkunde (B. Sc. of Midwifery) der Evangelischen Hochschule Berlin in Kooperation mit der Schule für Gesundheitsberufe des St. Joseph Krankenhauses.

bzw. -studiengänge, bestehen hingegen bislang keine entsprechenden Regelungen (Unger, 2025; siehe auch § 4 PflAPrV; § 9 Abs. 1 ATA-OTA-APrV; § 3 NotSan-APrV; § 10 HebStPrV).

Unabhängig vom zeitlichen Umfang fehlen verbindliche Standards zur inhaltlichen Ausgestaltung dieser Qualifizierungen, was zu einer hohen Heterogenität bestehender Angebote führt (Weyland & Kaufhold, 2025; Kaufhold et al., 2024). In diesem Zusammenhang lassen sich zwei zentrale Diskussionslinien identifizieren: Zum einen rückt die curriculare Ausgestaltung der Qualifizierungsangebote in den Fokus, zum anderen das Qualifikationsniveau und die Frage nach der Notwendigkeit einer akademischen (berufs-)pädagogischen Qualifizierung.

Für die curriculare Ausgestaltung der Grundqualifizierung betrieblichen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen sind aufgrund der Bildungshoheit die einzelnen Bundesländer zuständig. In Ermangelung solcher Regelungen wurden verschiedene Empfehlungen (z. B. Duveneck et al., 2025; Pflegekammer Nordrhein-Westfalen, 2023; Deutsche Krankenhausgesellschaft [DKG], 2023; NEKSA-Arbeitsgruppe, 2000) erarbeitet, die jedoch keinen verbindlichen Charakter haben. Ein Blick auf bestehende Qualifizierungsangebote zeigt, dass die gesetzlich vorgesehenen Qualifizierungsanlässe bislang nur eingeschränkt als Möglichkeit zur systematischen Weiterentwicklung beruflicher Professionalität genutzt werden (Weyland & Kaufhold, 2025; Tschupke & Meyer, 2020). Theoretische Auseinandersetzungen und Fundierungen spielen in vielen Angeboten eine untergeordnete Rolle; stattdessen dominieren anwendungsorientierte Zugänge zu pädagogischen Methoden und Instrumenten (Weyland & Kaufhold, 2025). Dies wird den komplexen Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal nur bedingt gerecht, da nachhaltige berufliche Handlungskompetenzen auf diese Weise kaum aufgebaut werden können.

Diese Einschätzung wird durch Ergebnisse einer Online-Befragung zu Fortbildungsbedarfen von Praxisanleitenden im Rahmen des Projekts *LimCare*[4] gestützt (Weyland et al., 2025). Aus den vielfältigen Rückmeldungen wurden drei Aspekte als besonders relevant identifiziert: (1) die Wahrnehmung und Gestaltung von Anleitungssituationen, (2) Wahrnehmen und Erkennen des pädagogischen Potenzials in Pflegesituationen sowie (3) die Förderung selbstregulierten Lernens von Auszubildenden. Die hierfür erforderlichen Kompetenzen setzen eine bewusste Auseinandersetzung mit der pädagogischen Komplexität der Rolle sowie mit dem Umgang mit Ambiguitätserfahrungen voraus (Weyland et al., 2025). Qualifizierungsangebote sollten diese Dimensionen explizit aufgreifen und gezielt Handlungskompetenzen zum Umgang mit den jeweiligen Herausforderungen fördern. Das Projekt *LimCare* reagiert auf diese Bedarfe mit einem e-didaktischen Schulungsangebot für Praxisanleitende, das die identifizierten Fortbildungsbedarfe gezielt adressiert (Wesselborg et al., 2025).

Angesichts der beschriebenen Kompetenzanforderungen wird die Frage aufgeworfen, inwieweit diese innerhalb einer 300-stündigen Weiterbildung adäquat erworben werden können (Unger, 2025). Daran schließt sich die Diskussion um die Notwen-

4 Das vom BMFTR geförderte Projekt LimCare ist ein Verbundprojekt der Universität Münster, AG Berufspädagogik, und der Fliedner Fachhochschule.

digkeit einer akademischen (berufs-)pädagogischen Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals an (Kaufhold & Weyland, 2024; Leibig et al., 2020; Tschupke & Meyer, 2020). Für die Begleitung von Studierenden wird in den Berufsgesetzen teilweise bereits ein – allerdings nicht näher spezifizierter – akademischer Abschluss gefordert. Eine Anhebung des Qualifikationsniveaus könnte dazu beitragen, dem Qualifikationsgefälle zwischen schulischem und betrieblichem Bildungspersonal entgegenzuwirken (Tschupke & Meyer, 2020). Empirische Befunde aus der generalistischen Pflegeausbildung zeigen, dass sowohl Auszubildende als auch Praxisanleitende eine stärkere Verständigung zwischen den Verantwortlichen der beteiligten Lernorte wünschen (Großmann et al., 2023). Eine Angleichung des Qualifikationsniveaus könnte ein gemeinsames Selbstverständnis in Bezug auf Ausbildungsaufgaben fördern und die Zusammenarbeit über administrative und organisatorische Aspekte hinaus stärken, etwa mit Blick auf curriculare Gestaltungsfragen (Kaufhold & Weyland, 2024).

Der Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) spricht sich vor diesem Hintergrund für eine hochschulische Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals auf Bachelorniveau aus (Unger, 2025). Da eine solche Lösung kurzfristig als kaum realisierbar eingeschätzt wird, werden alternativ ein Mindestumfang von 900 Stunden auf Kompetenzstufe DQR 6, die Modularisierung der Weiterbildung, die Ausweisung von ECTS sowie die Festlegung curricularer Standards entlang des Fachqualifikationsrahmens als zentrale Entwicklungsperspektiven benannt (Unger, 2025).

Zusammenfassend legen die dargestellten Befunde nahe, sowohl die curriculare Ausgestaltung als auch das Niveau bestehender Qualifizierungsangebote kritisch zu prüfen und vor dem Hintergrund der aktuellen sowie zukünftigen Anforderungen im Berufsfeld weiterzuentwickeln. Die Etablierung verbindlicher Standards für die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals – gegebenenfalls auf unterschiedlichen Qualifizierungsstufen – wäre ein zentraler Ansatzpunkt, um den beschriebenen Herausforderungen systematisch zu begegnen.

3 Entwicklungsperspektiven für das berufliche Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen

Die Ausführungen des Beitrags verdeutlichen zunächst die Notwendigkeit einer weiteren Stärkung der Berufsbildungsforschung in den Gesundheitsfachberufen. Dies betrifft neben der Erforschung der Dynamiken in den Berufsfeldern und deren Implikationen auf die Berufsbildung auch weiterhin die Suche nach adäquaten Bildungswegen für das berufliche Bildungspersonal. Von besonderer Relevanz ist die Ausweitung der Forschungsperspektive auf die unterschiedlichen Berufe im Gesundheitsbereich, da sich bislang vorliegende Erkenntnisse meist auf die Pflegeberufe beziehen und diese nur eingeschränkt übertragbar sind.

Die dargestellte Situation des beruflichen Bildungspersonals in den Gesundheitsfachberufen macht ein Spannungsfeld sichtbar: Einerseits steigen die Anforderungen an die Gestaltung komplexer, kompetenzorientierter und digital unterstützter Bil-

dungsprozesse; andererseits verleiten Personalbedarfe und strukturelle Engpässe in Schule und Betrieb dazu, Qualifizierungsanforderungen abzusenken oder zu flexibilisieren. Kurz- und mittelfristige Entlastungsstrategien dürfen jedoch nicht zu einer Erosion professioneller Standards führen, da hiermit Risiken einer Deprofessionalisierung und Einbußen an Bildungsqualität verbunden sind – insbesondere dort, wo im Zuge von Akademisierungs- und Reformprozessen bereits erreichte Qualifikationsniveaus wieder gefährdet werden. Angesichts dynamischer Entwicklungen in den Berufsfeldern ist vielmehr von einem weiter steigenden Professionalisierungsbedarf auszugehen, der die Notwendigkeit verbindlicher, anschlussfähiger Qualifikations- und Qualitätsstandards unterstreicht.

Eine zentrale Perspektive liegt in der systematischen Stärkung der Lernortkooperation. Der hohe Anteil betrieblicher Ausbildung in beruflichen und hochschulischen Ausbildungswegen macht deutlich, dass Ausbildungsqualität wesentlich vom Zusammenwirken schulischen und betrieblichen Bildungspersonals abhängt. In diesem Zusammenhang erscheint eine Annäherung der Qualifikationsniveaus – insbesondere auf Seiten des betrieblichen Bildungspersonals – als möglicher Hebel, um Kooperationsbeziehungen über organisatorische Abstimmungen hinaus zu vertiefen und gemeinsame curriculare Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (Kaufhold, 2024).

Damit Professionalisierungsbestrebungen nicht folgenlos bleiben, bedarf es tragfähiger Rahmenbedingungen auf mehreren Ebenen. Auf bildungs- und berufspolitischer Ebene sind verlässliche Regelungen erforderlich, die Qualitätsansprüche nicht durch dauerhaft etablierte Sonderwege unterlaufen. Gleichzeitig sind die Akteur:innen im Berufsfeld – Träger, Einrichtungen und Schulen – gefordert, bestehende Standards nicht nur formal zu erfüllen, sondern mithilfe von Personal- und Organisationsentwicklung strategisch zu sichern. Ein abgestimmtes Vorgehen könnte dazu beitragen, die Relevanz qualifizierten Bildungspersonals sichtbarer zu machen und die Durchsetzung verbesserter Rahmenbedingungen zu unterstützen.

Insgesamt spricht vieles dafür, die Entwicklung des beruflichen Bildungspersonals nicht als nachrangiges Begleitproblem von Reformen, sondern als zentrale Bedingung für Ausbildungsqualität, Fachkräftesicherung und Versorgungsqualität zu behandeln. Eine stärkere Standardisierung und curriculare Rahmung – bei gleichzeitiger Berücksichtigung berufs- und landesspezifischer Kontexte – kann dazu beitragen, Professionalität, Anschlussfähigkeit und Qualitätssicherung in den Gesundheitsfachberufen langfristig zu stabilisieren.

Literatur

Arndt, F., Tiedemann, J. & Werner, D. (2024). *Die Fachkräftesituation in Gesundheits- und Sozialberufen (*KOFA kompakt 7/2024). Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA). https://www.kofa.de/media/Publikationen/KOFA_Kompakt/Fachkraefte situation__Gesundheits-_und_Sozialberufe.pdf

Binder, S. & Goller, E. (2024). Umgang mit Herausforderungen ausländischer Pflegeschüler:innen: Bewältigungsstrategien und Handlungsempfehlungen in der generalistischen Pflegeausbildung. *PADUA, 19*(5), 233–237. https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000826

Bögemann-Großheim, E. & Wesselborg, B. (2017). Fehlende Standards in der Pflegelehrerbildung. *PADUA, 12*(4), 291–296.

Boyce, T. & Brown, C. (2019). *Economic and social impacts and benefits of health systems*. World Health Organization. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/0d5cf5ba-b787-48da-961f-cbd2dfa926e0/content

Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe e. V. (2025). *Gesundheitsberufliche Bildung braucht professionelle Lehrende* [Positionspapier]. https://blgsev.de/wp-content/uploads/2025/10/2025_BLGS-Positionspapier_Lehrendenqualifikation.pdf

Carstensen, J., Seibert, H. & Wiethölter, D. (2024). *Internationalisierung der Pflege – Pflegekräfte mit ausländischer Staatsangehörigkeit und ihr Beitrag zur Fachkräftesicherung* (IAB-Forschungsbericht 22/2024). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. https://iab.de/publikationen/publikation/?id=14213305

Deutsche Krankenhausgesellschaft. (2023). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung*. https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus-_und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/Praxisanleitung/Downloads_ab_04.07.23/DKG-Empfehlung_Praxisanleitung_2023_06_02.pdf

Deutscher Verband für Physiotherapie e. V. (2020). *Bundesländerregelungen zur Qualifikation von Lehrkräften in der Physiotherapieausbildung*. https://www.physio-deutschland.de/fileadmin/data/bund/Dateien_oeffentlich/Beruf_und_Bildung/Fort-_und_Weiterbildung/Bundesl%C3%A4nderregelungen_zur_Qualifikation_von_Lehrkr%C3%A4ften_an_Schulen_der_Physiotherapie_2020.pdf

Duveneck, N., Rahner, M. & Darmann-Finck, I. (2025). *Modulcurriculum für die Praxisanleitungsqualifikation: Ein hochschulisches Bildungsangebot*. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20129

Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). *Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht: Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560

Großmann, D., Olden, D., Dorin, L., Meng, M., Peters, M. & Reuschenbach, B. (2023). Primärqualifizierende Pflegestudiengänge aus Sicht Studierender: Ergebnisse der Ersterhebung einer bundesweiten Längsschnittstudie. *Pflege, 36*(4), 209–219. https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000886

Hänel, J. & Klinner, K. (2025). Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung aus Sicht der Auszubildenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie. In R. Ertl-Schmuck & L. Hommel (Hrsg.), *Praxisanleitung in den Gesundheitsberufen: Eine Standortbestimmung* (Bd. 1, S. 169–195). Beltz Juventa.

Henja, U. & Seeling, S. (2022). Digitale und virtuelle Unterstützung hermeneutischer Fallarbeit in der gesundheitsberuflichen Bildung: Ein systematisches Review. *Pflege, 35*(5), 289–301. https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000861

Hofrath, C., Meng, M. & Dorin, L. (2024). *Monitoring zur Umsetzung der Pflegeausbildungen. Ergebnisse der ersten Erhebungswelle 2022/2023 aus dem BIBB-Pflegepanel*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Höppner, H. & Sottas, B. (2020). Entwicklung von Berufen im Gesundheitswesen. In V. E. Amelung, S. Eble, R. Sjuts, T. Ballast, H. Hildebrandt, F. Knieps, R. Lägel & P. Ex (Hrsg.), *Die Zukunft der Arbeit im Gesundheitswesen* (S. 249–261). Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Kaufhold, M. (2024). Kompetenzorientierung in der Pflegeausbildung. In U. Weyland & W. Koschel (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich* (S. 208–224). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763974061

Kaufhold, M. & Weyland, U. (2024). Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor beruflicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote* (Bd. 76, S. 51–83). wbv Publikation https://doi.org/10.3278/9783763972593

Kaufhold, M., Weyland, U., Stratmann, E.-L. & Höke, S. (Hrsg.). (2024). *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor beruflicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763972593

Kultusministerkonferenz (2021). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf

Leibig, A., Löser-Priester, I. & Sahmel, K.-H. (2020). Akademisierung der Praxisanleitung: Eine Notwendigkeit. In S. Busalt, D. Heil, S. Jäger, A. Kany, A. Leibig, M. Löwenstein, D. Nohe, E.-M. Panfil & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand: Herausforderungen und Perspektiven* (S. 181–193). Kohlhammer.

Maier, T., Krebs, B., Sonnenburg, A. & Ronsiek, L. (2025). *Detailliertes, langfristiges Monitoring des Bedarfes an und Angebotes von Gesundheitsberufen: BMG-Fachkräftemonitoring – Abschlussbericht*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen 2023. *Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2023* [Datenreport].

NEKSA-Arbeitsgruppe (2020). Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin/zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg.

Olden, D., Großmann, D., Dorin, L., Meng, M., Peters, M. & Reuschenbach, B. (2023). Die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland aus Sicht Auszubildender: Ergebnisse einer bundesweiten Onlinebefragung. *Pflege, 36*(5), 249–257. https://doi.org/10.1024/1012-5302/a0009

Organisation for Economic Co-operation and Development (2025). *Health at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8f9e3f98-en

Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Böhlau.

Pflegekammer Nordrhein-Westfalen. (2023). *Empfehlende Richtlinie: Weiterbildung Praxisanleitung*.

Polleit, H. (2021a). Praktische Ausbildung im Kreißsaal aus der Perspektive der Lernenden. *Die Hebamme, 34(*2), 56–64.

Polleit, H. (2021b). Praktische Hebammenausbildung im Kreißsaal: Überlegungen zur Qualitätssicherung. *Die Hebamme, 34*(3), 53–58.

Quispe, V., Kunath, G., Köhne-Finster, S. & Werner, D. (2025). *Berechnung von Fachkräfteengpässen nach Wirtschaftszweigen* (IW-Report Nr. 55/2025). Institut der deutschen Wirtschaft.

Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (2021). *Digitalisierung für Gesundheit: Ziele und Rahmenbedingungen eines dynamisch lernenden Gesundheitssystems*.

Seppänen, K., Tanninen, A. & Venesoja, A. (2025). Paramedic nursing students' experiences of clinical placement in an ambulance where the teacher is another clinical supervisor: A qualitative study. *International Emergency Nursing, 83*, Article 101698. https://doi.org/10.1016/j.ienj.2025.101698

Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2023). Ambivalenzen und Herausforderungen für die Praxisanleitung in der generalistischen Pflegeausbildung. In K. Kögler, H.-H. Kremer & V. Herkner (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023* (S. 104–119). Verlag Barbara Budrich.

Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege: Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 27–33.

Tübbing, T. (2024). Unterstützung internationaler Auszubildender in der Pflegeausbildung: Möglichkeiten zur Förderung der Vielfalt und Inklusion an Pflegeschulen. *PADUA, 19*(5), 227–231. https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000825

Unger, A. (2025). Politische Perspektiven der Praxisanleitung. In R. Ertl-Schmuck & L. Hommel (Hrsg.), *Praxisanleitung in den Gesundheitsberufen: Eine Standortbestimmung* (Bd. 1, S. 16–40). Beltz Juventa.

Unger, A. & Heinze, C. (2022). Lehrkräftemangel in der Pflege – Problem mit Ansage. *PflegeZeitschrift, 75*, 10–13. https://doi.org/10.1007/s41906-022-1947-8

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di). (2022). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2021*: *Soziale Dienste, Bildung und Wissenschaft*.

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di). (2025). *Ausbildungsreport Pflegeberufe 2024*: *Soziale Dienste, Bildung und Wissenschaft*.

Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.). (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft.

Wesselborg, B. (2021). Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz für interprofessionelle Ausbildungsangebote in den Gesundheitsberufen. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021* (S. 53–65). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:23407

Wesselborg, B. & Bögemann-Großheim, E. (2017). Bundesländerspezifische Regelungen für die hauptberufliche Lehrtätigkeit an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen in Deutschland – eine Ist-Analyse. *PADUA, 12*(2), 109–116. https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000365

Wesselborg, B., Riewoldt, C. & Bliersbach, J. (2025). Massive Open Online Course in der Fortbildung. *PflegeZeitschrift, 78*, 40–43. https://doi.org/10.1007/s41906-025-2878-y

Wesselborg, B., Wiedemann, R., Frey, P., Riewoldt, C., Bartoszek, G., Kuske, S. & Stephan, A. (2024). Erstellung von schulinternen Curricula und Ausbildungsplänen im Rahmen der Reformen der Pflegeausbildung: Eine mehrperspektivische qualitative Studie. *Pädagogik der Gesundheitsberufe 1*(10), S. 22–30. https://doi.org/10.3936/0033

Weyland, U. (2020). „Blickpunkt: Gesundheitsberufe. Einführender Blick – zur Bedeutung der Gesundheitsberufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116*(3), S. 337–359. https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0015

Weyland, U. (2022). Schulisches Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen im Lichte aktueller Problemlagen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 118*(1), S. 3–22. https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0001

Weyland, U. (2023). Betriebliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen: Eine Annäherung über Herausforderungen und Ansprüche. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119*(4), 559–578. https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0022

Weyland, U. & Kaufhold, M. (2025). Betriebliches Bildungspersonal im Spannungsfeld zwischen steigenden Anforderungen und unzureichenden Qualifizierungswegen. In R. Ertl-Schmuck & L. Hommel (Hrsg.), *Praxisanleitung in den Gesundheitsberufen: Eine Standortbestimmung* (Bd. 1, S. 61–78). Beltz Juventa.

Weyland, U. & Koschel, W. (Hrsg.). (2024). *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich*. wbv Publikation https://doi.org/10.3278/9783763974061

Weyland, U., Koschel, W., Kruse, A., Wilczek, L. & Klein, J. (2024). Lehrer:innenbildung in der Domäne Pflege: Auszüge aus einem Forschungsprojekt zu studiengangbezogenen Entwicklungen. In U. Weyland & W. Koschel (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich* (S. 283–309). wbv Publikation https://doi.org/10.3278/9783763974061

Weyland, U., Koschel, W., Reiber, K., Dorin, L. & Peters, M. (Hrsg.). (2024). *Digitalisierung in den Gesundheitsberufen*. Verlag Barbara Budrich.

Weyland, U. & Reiber, K. (Hrsg.). (2022). *Professionalisierung der Gesundheitsberufe: Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beihefte, Bd. 33). Franz Steiner Verlag.

Wissenschaftsrat (2023): *Perspektiven für die Weiterentwicklung der Gesundheitsfachberufe: Wissenschaftliche Potenziale für die Gesundheitsversorgung erkennen und nutzen* https://doi.org/10.57674/6exf-am35

Wittmann, E., Seeber, S., Weyland, U., Striković, A., Pohley, M., Hill, S., Wilczek, L., Krebs, P. & Warwas, J. (2024). Interprofessionelle Kooperationskompetenz von Pflegeauszubildenden im Kontext der digitalen Transformation. *Zeitschrift für Pädagogik, 70*(2), 202–225. https://doi.org/10.3262/ZP2402202

Zöller, M. (2022). *Reformen in Ausbildungen der Gesundheitsfachberufe: Akademisierung – Modernisierung – Neue Berufe*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe im Kontext wahrgenommener Arbeitsaufgaben – Ergebnisse einer berufswissenschaftlich angeleiteten Untersuchung

Jan Harms

Zusammenfassung

Arbeitsinhalte in Form von Aufgaben und Aufgabenbereichen bilden einen zentralen Bezugspunkt im Diskurs über eine Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals. Gleichzeitig liegen jedoch auch über das betriebliche Bildungspersonal der Pflege- und Therapieberufe kaum empirische Erkenntnisse zu dessen tatsächlich wahrgenommenen Aufgaben vor. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer berufswissenschaftlichen Untersuchung zu den Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in den Domänen Pflege und Therapie vorgestellt und zum Professionalisierungsdiskurs in Beziehung gesetzt. Es deutet sich an, dass die identifizierte Aufgabenvielfalt der Professionalisierungsfähigkeit der Zielgruppe Grenzen setzt und eine Aufgabenbegrenzung und Funktionsdifferenzierung erforderlich sein könnte.

Schlagworte: Professionalisierung, Arbeitsaufgaben, betriebliches Bildungspersonal, Pflege, Therapie, Berufswissenschaft

Abstract

Work content in the form of tasks and areas of responsibility is a key point of reference in the discourse on the professionalization of in-company training staff. At the same time, however, there is little empirical evidence available on the actual tasks performed by in-company training staff in the nursing and therapy professions. This article presents the results of a study on the work tasks of in-company training staff in the fields of nursing and therapy and relates them to the discourse on professionalization. It suggests that the identified diversity of tasks limits the professionalization potential of the target group and that a limitation of tasks and differentiation of functions may be necessary.

Keywords: nursing, therapy, professionalisation, work tasks, occupational science

1 Thematische Hinführung

Angetrieben von gesellschaftlichen, gesundheitspolitischen, ökonomischen sowie versorgungsbezogenen Entwicklungen verändern sich die Handlungsspektren, Wissensanforderungen und Aufgabenzuschnitte der Beschäftigten im Gesundheitswesen. Damit geht auch ein Wandel der sich den Beschäftigten stellenden Qualifikationsanforderungen einher (Harms & Preißler, 2024). Gleichzeitig ist im Gesundheitswesen ein erheblicher Fachkräftebedarf zu verzeichnen, sodass insbesondere in den Pflege- und Therapieberufen Fragen der Fachkräftesicherung eine strategische Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund werden mit der Zielperspektive einer Qualitäts- und Attraktivitätssteigerung bereits seit Längerem Debatten über die Notwendigkeit einer Akademisierung und Professionalisierung der Berufsgruppen im Gesundheitswesen geführt, die sich insbesondere auf die Pflege- und Therapieberufe richten.

Einen zentralen Fixpunkt in diesen Debatten bilden Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte. Wurde diesbezüglich lange eine gewisse Rückständigkeit in den Pflege- und Therapieberufen beklagt, die auf ihre Sonderstellung im Berufsausbildungssystem zurückgeführt wird (Igl, 2015), ist in jüngerer Zeit Bewegung in die Ausgestaltung der beruflichen Bildung dieser Berufe gekommen. Die Einrichtung akademischer Ausbildungswege in Pflege und Therapie, die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung, das Abstimmungsverfahren zur Modernisierung der Berufsgesetze der Therapieberufe sowie der jüngst eingebrachte Gesetzentwurf zur Befugniserweiterung und Entbürokratisierung der Pflege (Bundesministerium für Gesundheit, 2025) können als Ausdruck fortschreitender Professionalisierungsbestrebungen gewertet werden, welche die berufliche Bildung in diesen Berufen verändern und auch zukünftig weiter verändern werden. Diese Entwicklungen bedingen bereits derzeit u. a. differenzierte und erweiterte Ausbildungszielsetzungen, eine gesteigerte Heterogenität der Lernendengruppen sowie eine verstärkt aufgabenbezogene Spezialisierung der Fachkräfte mit nachgelagerten Weiterbildungsbedarfen (Mohr, 2022; Weyland & Kaufhold, 2017). Daneben werden der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung strategische Potenziale zur Fachkräftesicherung zugeschrieben.

Diese Gemengelage kann als Komplexitätssteigerung beruflicher Bildung in Pflege und Therapie gekennzeichnet werden und wirft damit auch Fragen hinsichtlich einer Professionalisierung des Berufsbildungspersonals dieser Berufe auf (Reiber et al., 2022). Bezüglich der Professionalisierung des *schulischen* Bildungspersonals kann bereits auf einen gewissen Fundus berufspädagogischer Diskursansätze verwiesen werden (u. a. Reiber et al., 2019; Vorstand BWP, 2021; Weyland, 2022). Eine domänenspezifische Betrachtung des *betrieblichen* Bildungspersonals in Pflege und Therapie unter professionalisierungsbezogenen Gesichtspunkten hingegen ist in Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung derzeit erst in Ansätzen erkennbar (Reiber et al., 2022). Domänenübergreifend hingegen ist eine Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals bereits seit Längerem Gegenstand disziplinärer Diskussionen. Dabei zeigt sich, dass wahrgenommene Aufgaben und zu bearbeitende Aufga-

benbereiche der Zielgruppe in diesen Diskursen eine zentrale Rolle spielen. Gleichzeitig wird immer wieder hervorgehoben, dass über das betriebliche Bildungspersonal kaum gesicherte Erkenntnisse vorliegen und insbesondere die Aufgaben und Funktionen empirisch bislang nur unzureichend erschlossen sind (Bahl & Brünner, 2018; Grollmann & Ulmer, 2020). Dies trifft in verstärktem Maße auch auf das betriebliche Bildungspersonal der Domänen Pflege und Therapie zu.

Anknüpfend an diesen Befund nähert sich dieser Beitrag der Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals in Pflege und Therapie aus einer aufgabenbezogenen Perspektive. In diesem Zusammenhang werden zunächst ausgewählte Diskursbeiträge zum Thema Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals herangezogen, um die Stellung von Aufgaben als zentralen Bezugspunkt des Professionalisierungsdiskurses skizzenhaft herauszuarbeiten. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, in deren Rahmen typische Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in den Domänen Pflege und Therapie empirisch rekonstruiert wurden. Diese Ergebnisse werden dann zum Professionalisierungsdiskurs in Bezug gesetzt und es werden Implikationen für die Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals in Pflege und Therapie abgeleitet.

2 Aufgabenbereiche und Aufgaben als zentrale Bezugspunkte von Professionalisierung

In einer Vielzahl domänenübergreifender Diskursbeiträge über eine Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals werden immer wieder auch die Arbeitsinhalte der Zielgruppe in Form von wahrgenommenen Aufgaben und zu bearbeitenden Aufgabenbereichen thematisiert. Dabei zeigt sich, dass die Aufgaben in mehrfacher Hinsicht einen zentralen Bezugspunkt des Diskurses bilden.

Bereits Anfang der 1980er-Jahre kommt Arnold (1983) zu dem Schluss, dass sich die Professionalität betrieblichen Bildungspersonals in den wahrgenommenen Aufgaben auf der Handlungsebene der Akteurinnen und Akteure konkretisiert und materialisiert, wobei er Reflexionskompetenz als zentrales Kennzeichen von Professionalität identifiziert. Mit einem umfassenden, einem weiten und einem engen Professionalisierungsbegriff arbeitet er drei unterschiedliche Bezugsebenen heraus, die von einer gesellschaftlichen über eine betriebliche bis zur Ebene des individuellen Berufshandelns reichen. Im Kontext professionalisierungsbezogener Qualifikation ist für ihn der enge Professionalisierungsbegriff zentral, der sich auf die Handlungsebene in der alltäglichen Berufspraxis bezieht. Zur Konkretisierung von Professionalität auf dieser Ebene zieht er die Merkmale „Expertenschaft“ und „Berufsethos“ heran und misst den Grad von Professionalisierung anhand der reflexiven Handhabung dieser Merkmale im Kontext zu bewältigender Aufgabenbereiche. Kennzeichen professionellen betriebspädagogischen Handelns sei die reflexive Relationierung individueller Deutungsmuster und Handlungsbegründungen anhand wissenschaftlichen Begründungswissens und berufsethischer Zentralwerte. Derartige Reflexionsfähigkeit konkretisiere sich in

den Aufgabenbereichen betrieblicher Bildungsarbeit, sodass diese über die „übergreifende Grundfunktion Reflexion ihre professionelle Akzentuierung erfahren" (Arnold, 1983, S. 132). Die Aufgabenbereiche mit ihren Strukturen und Inhalten stellen demnach die konkreten Bezugspunkte dar, anhand derer sich Professionalität situativ entfaltet und sichtbar wird.

Dewe (1998) thematisiert die Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals vor dem Hintergrund als professionell zu kennzeichnender Strukturmerkmale des Handelns in der betrieblichen Bildungsarbeit und vertritt damit in einem weiten Sinne eine strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann, 1996). Anders als Oevermann (1996) bestimmt er professionelles betriebspädagogisches Handeln jedoch nicht mittels Analogiebildung zu den klassischen Professionen, denn dieses weise spezifische Handlungs- und Interventionscharakteristika auf, die sich aus den konkreten Handlungsbezügen der Organisation „Betrieb" ergeben (Dewe, 1998, S. 77). Die Handlungsmodi betriebspädagogischer Professionalität seien grundsätzlich animativ, prospektiv und auf Kompetenzsteigerung ausgerichtet, und nicht substitutiv, retrospektiv und kompensatorisch, wie in klassischen Professionen. Deshalb seien die Besonderheiten dieser differenten Handlungsmodi auf der Grundlage wahrgenommener Aufgaben zu rekonstruieren und als spezifische Handlungsstruktur herauszustellen (Dewe, 1998).

Meyer (2008) attestiert dem betrieblichen Bildungspersonal eine funktions-, aufgaben- und rollenbezogene Heterogenität und macht diese als ein Professionalisierungshindernis aus. Daraus leitet sie das Erfordernis ab, die im Prozess der Aus- und Weiterbildung jeweils wahrgenommenen Funktionen, Aufgaben und Rollen gesondert zu berücksichtigen, da Professionalisierungskonzepte nur mit unmittelbarem Bezug auf diese konzipiert werden können (Meyer, 2008).

Auch Diettrich (2009) nimmt Grenzen der Professionalisierbarkeit betrieblichen Bildungspersonals in den Blick. Die „klassische Hauptaufgabe"[1] (Diettrich, 2009, S. 9) betrieblichen Bildungspersonals werde im Kontext gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen zunehmend durch weitere Aufgabenbereiche ergänzt, welche je spezifische Kompetenzen erforderten, die sich realistisch kaum in einem einzigen Kompetenzprofil abbilden ließen. Professionalisierung ließe sich angesichts dessen nur im Rahmen von Fallunterscheidungen diskutieren, die sich u. a. auf differenzierte Aufgabenbereiche beziehen müssten (Diettrich, 2009).

Die zunehmende Ausweitung der Aufgaben thematisiert auch Faßhauer (2017) und greift dabei insbesondere die Ausweitung von Zielgruppen betrieblicher Bildungsarbeit auf. Neben der beruflichen Erstausbildung zählten mittlerweile auch Fortbildung und Umschulung, Berufsausbildungsvorbereitung, Schulpraktika sowie die Betreuung dual Studierender zu den Aufgabenbereichen betrieblichen Bildungspersonals. Diese Zielgruppenvielfalt erfordere seitens des betrieblichen Bildungspersonals ein pädagogisch-didaktisches Theoriefundament, vor dessen Hintergrund das Handeln in unterschiedlichen Aufgabenbereichen situationsadäquat reflektiert und be-

1 Als „klassische Hauptaufgaben" betrieblichen Bildungspersonals führt Diettrich (2009, S. 9) Unterrichten, Vermitteln und Unterweisen an.

gründet werden könne, woraus sich das Erfordernis einer akademischen Qualifizierung ableite (Faßhauer, 2017).

Einer professionalisierungsbezogenen Qualifizierung betrieblichen Bildungspersonals widmen sich auch Schrode et al. (2012), indem sie akademische Qualifizierungsbedarfe identifizieren. Dabei weisen sie darauf hin, dass die identifizierten Qualifizierungsbedarfe in zweierlei Hinsicht eng an die zu bearbeitenden Aufgaben und Aufgabenfelder geknüpft sind. Einerseits ergeben sich die Qualifizierungsbedarfe aus diesen Aufgaben, andererseits sollen die zur Erfüllung dieser Bedarfe ergriffenen Qualifizierungsmaßnahmen das Bildungspersonal dazu befähigen, eben diese Aufgaben professionell zu bearbeiten:

> „Ausgangspunkt wie letztendlich auch Zielpunkt der im Rahmen des Studiums vermittelten Inhalte und der damit adressierten Bildungsbedarfe des betrieblichen Bildungspersonals sind betriebliche Aufgaben. In ihnen bzw. in den mit ihnen verbundenen Herausforderungen liegen die Weiterbildungsbedarfe, auch die akademischen, von Aus- und WeiterbildnerInnen begründet. Gleichzeitig sollen die zu vermittelnden Inhalte, Methoden und Haltungen das Bildungspersonal dazu befähigen, diesen Aufgaben professionell und kompetent nachzukommen“ (Schrode et al., 2012, S. 19).

Aus den aufgeführten Diskursbeiträgen wird deutlich, dass die in der betriebspädagogischen Praxis zu bewältigenden Aufgaben und Aufgabenbereiche einen zentralen Referenzpunkt der Diskussion unterschiedlicher Facetten einer Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals auf kollektiver, insbesondere jedoch auf individueller Ebene bilden:

- In den Aufgaben und Aufgabenbereichen konkretisiert und materialisiert sich Professionalität auf der Handlungsebene der Akteurinnen und Akteure (Arnold, 1983).
- Die Aufgaben und Aufgabenbereiche charakterisieren die Handlungsmodi professionellen betriebspädagogischen Handelns (Dewe, 1998).
- Die Diffusität und Unbestimmtheit der Aufgaben werden als Professionalisierungshindernis betrachtet (Meyer, 2008; 2020).
- Die quantitative Ausprägung der Aufgaben wirkt sich auf die Professionalisierungsfähigkeit betrieblichen Bildungspersonals aus (Diettrich, 2009).
- Die qualitative Ausprägung der Aufgaben im Sinne von Anforderungskomplexität wird als Legitimitätsgrundlage für eine professionalisierungsbezogene akademische Qualifizierung betrieblichen Bildungspersonals herangezogen (Faßhauer, 2017).
- Die Aufgaben bilden sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt der curricularen Entwicklung akademischer Qualifizierungsangebote (Schrode et al., 2012).

3 Empirische Untersuchung zu typischen Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe

Wie bereits angeführt, kann bezüglich der empirischen Erfassung der in der Berufsrealität tatsächlich wahrgenommenen Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe ein Forschungsdesiderat konstatiert werden, wodurch zentrale Bezugspunkte für eine Diskussion von Professionalisierung und Professionalität dieser Gruppe fehlen. Vor diesem Hintergrund wurde in einer in das Projekt HumanTec[2] eingebetteten Untersuchung die Fragestellung bearbeitet, welche Arbeitsaufgaben das betriebliche Bildungspersonal der Pflege- und Therapieberufe im Rahmen seiner berufsbildungsbezogenen Arbeit derzeit typischerweise wahrnimmt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Fragestellung wurde mittels des berufswissenschaftlichen Instruments der Experten-Facharbeiter-Workshops bearbeitet (Kleiner et al., 2002). Ziel von Experten-Facharbeiter-Workshops ist es, Arbeit zum Zweck der Berufsbildbeschreibung und Curriculumkonstruktion inhaltlich in Form von Arbeitsaufgaben aus der Perspektive der handelnden Personen zu beschreiben. Arbeitsaufgaben werden dabei verstanden als ganzheitliche und sinnvermittelnde Arbeitszusammenhänge, die Gestaltungsspielräume für die Ausführenden beinhalten und für einen Beruf als typisch gelten können (Bremer et al., 2001).

Zur Vorbereitung der Untersuchung wurden zunächst die berufsbildungsrelevanten Eigenschaften und Besonderheiten der Domänen Pflege und Therapie in Form von Sektoranalysen (Becker & Spöttl, 2015) herausgearbeitet und vor dem Hintergrund des Untersuchungsziels analysiert. Parallel wurde in Anlehnung an das ursprüngliche Verfahren ein Workshop-Konzept entwickelt und in einem Pilot-Workshop getestet. Daran schloss sich die Durchführung von je drei ganztägigen Workshops mit betrieblichem Bildungspersonal der Pflege- bzw. Therapieberufe an. Die Workshops wurden von den Forschenden ausgewertet und die Ergebnisse den jeweiligen Teilnehmenden zwecks Validierung rückgespiegelt. Die einzelnen Workshop-Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung der Validierungsergebnisse von den Forschenden getrennt nach Berufsfeldern zusammengeführt und inhaltlich verdichtend beschrieben. Das Gesamtergebnis der Untersuchung bestand in je einem Katalog betitelter und inhaltlich beschriebener Arbeitsaufgaben, welche die Teilnehmenden als typisch für die Arbeit betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- bzw. Therapieberufe erachtet haben.

2 HumanTec – Berufsbegleitende Studienangebote zur Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals im Humandienstleistungs- und Technikbereich

3.2 Typische Arbeitsaufgaben

Die Teilnehmenden[3] haben für beide Berufsfelder je 14 Arbeitsaufgaben identifiziert, die ihrer Ansicht nach als typisch für die berufsbildungsbezogene Arbeit betrieblichen Bildungspersonals in den Domänen Pflege bzw. Therapie gelten können (s. Tab. 1). Aufgrund des Umfangs der Inhaltsbeschreibungen werden hier nur die Aufgabentitel dargestellt. Die vollständigen Ergebnisse können bei Harms (2023) eingesehen werden.

Tabelle 1: Typische Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe

Typische Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Pflegeberufe	Typische Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals der Therapieberufe
■ P1: Praxislehrpläne und Konzepte gestalten	■ T1: Organisatorische Rahmenbedingungen der Praxisphasen gestalten
■ P2: Organisatorische Rahmenbedingungen der Praxisphasen gestalten	■ T2: Lernvoraussetzungen erheben und Lernergebnisse formulieren
■ P3: Lernvoraussetzungen erheben und Lernergebnisse formulieren	■ T3: Lernsituationen in der Berufspraxis gestalten und begleiten
■ P4: Lernsituationen in der Berufspraxis gestalten und begleiten (incl. 4a-c)	■ T4: Kompetenzentwicklung einschätzen und Leistungen bewerten
■ P5: Kompetenzentwicklung einschätzen und Leistungen bewerten	■ T5: Aktivitäten der Lernortkooperation gestalten und durchführen
■ P6: Aktivitäten der Lernortkooperation gestalten und durchführen	● T6: Praktikant:innen und Bundesfreiwilligendienstler:innen betreuen
■ P7: Ausbildende Fachkräfte unterstützen und beraten	■ T7: An Gesundheitsfachschulen unterrichten
■ P8: An Gesundheitsfachschulen unterrichten	● T8: Fort- und Weiterbildungsangebote konzeptionieren, organisieren und durchführen
● P9: Fort- und Weiterbildungsangebote konzeptionieren, organisieren und durchführen	▲ T9: Problemhaltige Situationen erkennen, bearbeiten und bewältigen
▲ P10: Problemhaltige Situationen erkennen, bearbeiten und bewältigen	● T10: Zu beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten informieren und beraten
● P11: Zu beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten informieren und beraten	● T11: Bewerber:innen auswählen und neue Mitarbeiter:innen einstellen
● P12: Neue Teammitglieder mit dem Arbeitsumfeld vertraut machen und Einarbeitungsprozesse begleiten	● T12: Neue Teammitglieder mit dem Arbeitsumfeld vertraut machen und Einarbeitungsprozesse begleiten
● P13: An Maßnahmen und Aktivitäten der Fachkräftegewinnung, -auswahl und -bindung mitwirken	▲ T13: Die eigene berufsfachliche und berufsbildungsbezogene Expertise und Rollengestaltung sowie die Einrichtungsstrukturen und -prozesse reflektieren und weiterentwickeln
▲ P14: Die eigene berufsfachliche und berufsbildungsbezogene Expertise und Rollengestaltung reflektieren und weiterentwickeln	● T14: An der Gestaltung beruflicher Rahmenbedingungen mitwirken

■ Ausbildungsaufgaben | ● Über Ausbildungsaufgaben hinausgehende Aufgaben | ▲ Querschnittsaufgaben

3 Insgesamt haben 57 Personen an den sechs Workshops teilgenommen. 30 Personen an den drei Workshops zum Berufsfeld Pflege, 27 Personen an denen zum Berufsfeld Therapie.

Den Kernbereich der Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals beider Berufsfelder bilden mikro- wie makrodidaktische Ausbildungsaufgaben. Dabei bilden die mikrodidaktischen Aufgaben den gesamten Zyklus der Lernprozessbegleitung (Bauer et al., 2010) ab, von der Analyse individueller Lernvoraussetzungen über die Formulierung anzustrebender Kompetenzen und die Gestaltung entsprechender Lernsituationen bis hin zur Reflexion und Bewertung der Kompetenzentwicklung der Lernenden. In beiden Tableaus ist mit dem Unterrichten an Gesundheitsfachschulen zudem eine Ausbildungsaufgabe enthalten, die nicht zu den betrieblichen Bildungsaufgaben im engeren Sinne zu zählen ist.

Als makrodidaktische Ausbildungsaufgaben wurden von den Teilnehmenden beider Berufsfelder die Beteiligung an der Lernortkooperation sowie die Gestaltung organisatorischer Ausbildungsrahmenbedingungen identifiziert. Die Pflege-Teilnehmenden beschrieben darüber hinaus auch die Mitwirkung an der Gestaltung von Praxislehrplänen und -konzepten sowie die Beratung und Unterstützung ausbildender Fachkräfte.

Neben Ausbildungsaufgaben wurden weitere Aufgaben mit abweichenden Zielsetzungen und Zielgruppen identifiziert. Diese bestehen in der Fort- und Weiterbildung unterschiedlicher Zielgruppen, der beruflichen Orientierung und Entwicklungsberatung, Aktivitäten der Personalgewinnung und -bindung sowie der Einarbeitung neuer Beschäftigter und Begleitung organisationaler Sozialisationsprozesse.

Zudem beinhalten die Tableaus beider Berufsfelder mit dem Bewältigen problemhaltiger Situationen sowie einer umfassenden personalen (und im Falle des Berufsfeldes Therapie auch einer strukturellen) Reflexion zwei Aufgaben, deren Inhalte immanenter Bestandteil der Bearbeitung aller weiteren Aufgaben sein können und deshalb als Querschnittsaufgaben gekennzeichnet wurden.

4 Diskussion der Ergebnisse aus professionalisierungsbezogener Perspektive

Die Ergebnisse zeigen ein vielfältiges und komplexes Aufgabenbild, welches Aufgaben und Aufgabenbereiche vereint, die allgemein in separaten, spezialisierten Aufgabenprofilen verortet werden. Als Ausdruck dieser Aufgabenvielfalt kann betriebliches Bildungspersonal der Pflege- und Therapieberufe als Gruppe betrieblicher Berufsbildungsgeneralistinnen und -generalisten gekennzeichnet werden. Eine derartige Entgrenzung von Aufgaben ist aus einer professionalisierungsbezogenen Perspektive jedoch zwiespältig. Sie wird im berufspädagogischen Diskurs einerseits als ein zentraler Grund für die Notwendigkeit einer weiterführenden Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals angeführt (Diettrich, 2009). Andererseits werden vor diesem Hintergrund jedoch auch Grenzen einer Professionalisierbarkeit thematisiert (Faßhauer, 2017; Meyer, 2020).

Eine zentrale Rolle im Diskurs über eine Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals auf individueller Ebene spielen Fragen seiner (akademischen) Qualifizierung. Den Aufgaben wird in diesem Zusammenhang eine Doppelfunktion zuge-

wiesen. Sie dienen zum einen als qualifikatorischer Ausgangspunkt, indem sie die inhaltliche Grundlage für die Bestimmung der Qualifikationsbedarfe bilden. Zum anderen dienen sie als Zielperspektive für Qualifizierung, indem auf der Grundlage von Aufgaben entwickelte Qualifizierungslösungen dazu befähigen sollen, ebenjene Aufgaben professionell zu bearbeiten (Schrode et al., 2012). Aufgaben begründen demnach gleichermaßen die Professionalisierungsbedarfe wie sie auch den Materialisationsort von Professionalität darstellen (Arnold, 1983). Empirisch gewonnene Erkenntnisse über Aufgaben bilden dieser Ansicht nach die Grundlage für auf Professionalisierung abstellende Qualifizierungsstrategien (Brünner, 2014). An ihnen bestimmen sich die Gegenstände und Charakteristika von Qualifizierungslösungen. Vor dem Hintergrund der im allgemeinen Diskurs konstatierten und sich ausweitenden Aufgaben- wie Zielgruppenvielfalt betrieblicher Bildungsarbeit zeigen sich jedoch die Grenzen derartiger „Abbild"-Strategien (Spöttl, 2014, S. 17). Die Entgrenzung der Aufgaben beinhaltet ein Professionalisierungsdilemma, welchem mit einer kumulativen Ausweitung von Qualifizierungsinhalten für immer ausdifferenzierte Aufgabenbereiche kaum begegnet werden kann. Diettrich (2009) sieht betriebliches Bildungspersonal durch die fortschreitende Aufgabenausweitung mit „Polyvalenzanforderungen" konfrontiert, die sich innerhalb *eines* Aufgabenprofils kaum bewältigen lassen. Professionelles Handeln in einer beliebigen Zahl von Aufgabenbereichen sei realistisch kaum darstellbar (Diettrich, 2009). Darin zeigt sich eine gewisse Analogie zu wissenssoziologischen Professionalisierungsansätzen, wonach Professionalisierung mit einer Systematisierung spezialisierten Wissens einhergeht, welches auf eng umrissene, „aufgabenbezogene" Teilgebiete bezogen ist (Pfadenhauer, 2003). Professionalisierung ist nach dieser Lesart an Spezialisierung geknüpft, Generalisierung hingegen verweist tendenziell auf Deprofessionalisierungstendenzen und die Gefahr von Überforderung.

Die allgemein angeführte Ausweitung der Aufgaben betrieblichen Bildungspersonals und die auf der Grundlage der Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung vorgenommene Kennzeichnung betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe als Gruppe betrieblicher Berufsbildungsgeneralistinnen und -generalisten sind unter professionalisierungsbezogenen Gesichtspunkten also durchaus problematisch. Es ist fraglich, ob sich die vielfältigen und komplexen Aufgaben der Zielgruppe und die daraus resultierenden Anforderungen in qualifikatorischer Hinsicht innerhalb eines einzigen, einheitlichen Funktionsbildes bewältigen lassen. Hinsichtlich der Zielperspektive Professionalisierung scheint vielmehr eine Funktionsdifferenzierung und Aufgabenbegrenzung erforderlich zu sein, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass die Zielgruppe ihren Berufsbildungsaufgaben zumeist neben ihrer Arbeit als Pflege- bzw. Therapiefachkräfte nachgeht. Die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe sieht eine derartige Begrenzung mit ihrer Fokussierung auf Ausbildungsaufgaben ja eigentlich vor. Den Ergebnissen der beschriebenen Untersuchung zufolge hat sich in der Praxis jedoch ein informelles Funktionsbild herausgebildet, welches weit über den normativ gesetzten Aufgabenkanon von Praxisanleitung hinausreicht.

5 Ausblick

Mit den Ergebnissen der Untersuchung wurde das Tätigkeitsfeld betrieblichen Bildungspersonals der Pflege- und Therapieberufe inhaltlich in Form von Arbeitsaufgaben exploriert. Damit liegen Erkenntnisse vor, die als Bezugspunkt für einen Professionalisierungsdiskurs und insbesondere Fragen nach Professionalisierungsbedarf und Professionalisierungsfähigkeit der Betrachtungsgruppe dienen können. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse erste Anknüpfungspunkte für eine weiterführende Untersuchung des für die Aufgabenbearbeitung erforderlichen professionellen Wissens und Könnens. Hierzu wäre jedoch die inhaltliche Ausgestaltung der identifizierten Aufgaben mittels weiterer methodischer Zugänge zu vertiefen und zu konkretisieren. Um die empirischen Grundlagen für einen Professionalisierungsdiskurs über betriebliches Bildungspersonal der Pflege- und Therapieberufe zu verbreitern, wären zudem weitere, professionelles Handeln und Professionalität kennzeichnende Aspekte im Rekurs auf professionalisierungsbezogene Ansätze zu untersuchen. Dazu zählen die berufsbildungsbezogenen Biografien der Zielgruppe ebenso wie deren auf ihre Berufsbildungsarbeit bezogenen Selbstverständnisse, Werthaltungen und Motive. Und schließlich wäre auch die Typik der Handlungsstrukturen in der unmittelbaren Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten beruflicher Bildungsprozesse sowie die in diesen aufgehobene Ausgestaltung der Arbeitsbündnisse zu untersuchen, um einen Professionalisierungsdiskurs umfassend führen und instruktive Implikationen ableiten zu können.

Literatur

Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*. Peter Lang.

Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal: Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 362–369). wbv Media. https://doi.org/10.36198/9783838550787

Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Dufter-Weis, A., Maurus, A. & Munz, C. (2010). *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann; ein Handbuch* (3. Aufl.). wbv.

Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung: Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl.). Peter Lang.

Bremer, R., Rauner, F. & Röben, P. (2001). Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In F. Eicker & W. Petersen (Hrsg.), *„Mensch-Maschine-Interaktion": Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Beiträge und Ergebnisse der 11. HGBT-Fachtagung* (S. 211–232). Nomos.

Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Eusl.

Bundesministerium für Gesundheit. (2025). *Entwurf eines Gesetzes zur Befugniserweiterung und Entbürokratisierung in der Pflege*. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/P/GE_Befugniserweiterung_Entbuerokratisierung_Pflege.pdf

Dewe, B. (1998). Zur Relevanz professionstheoretischer Interpretationen betriebspädagogischen Handelns: Betriebliche Handlungsstrukturen und pädagogische Handlungsstrategien. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik: Pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung* (S. 67–82). wbv.

Diettrich, A. (2009). Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 1–20. https://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf

Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *Berufsbildung; Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, (168), 3–7.

Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 533–545). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_41

Harms, J. (2023). *Zur Rekonstruktion von Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in den Pflege- und Therapieberufen: Ein empirischer Ansatz im Modus berufswissenschaftlicher Forschung* [Dissertation, Universität Münster]. https://doi.org/10.17879/58938625039

Harms, J. & Preißler, R. (2024). Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote* (S. 21–50). wbv.

Igl, G. (2015). Situation und aktuelle rechtliche Entwicklungen im Bereich der Gesundheitsberufe. In J. Pundt & K. Kälble (Hrsg.), *Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte* (S. 107–137). Apollon University Press.

Kleiner, M., Rauner, F., Reinhold, M. & Röben, P. (2002). *Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit: Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben. Curriculum-Design I*. Christiani.

Meyer, R. (2008). Professionalisierung als Konzept zur Qualitätssicherung: Perspektiven für das Berufsbildungspersonal und -forschung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 4 (Hochschultage Berufliche Bildung 2008), 1–16. https://www.bwpat.de/ht2008/ws25/meyer_ws25-ht2008_spezial4.pdf

Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 547–559). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_43

Mohr, J. (2022). Betriebliche Fort- und Weiterbildung in der beruflichen Pflege als Beitrag zur Professionalisierung auf individueller Ebene. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Professionalisierung der Gesundheitsberufe: Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, Bd. 33, S. 269–294). Steiner.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11163-4

Reiber, K., Tsarouha, E. & Rebmann, M. (2022). Erweiterte Tätigkeitsprofile für das betriebliche Bildungspersonal in den neuen Pflegeausbildungen: Implikationen für Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *51*(4), 30–34.

Reiber, K., Weyland, U. & Wittmann, E. (2019). Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen: Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 45–58). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvqsf3c7.6

Schrode, N., Hemmer-Schanze, C. & Wagner, J. (2012). *Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik*. https://docplayer.org/20333316-Vorstudie-konkretisierung-der-lehrinhalte-im-fachbereich-betriebliche-berufspaedagogik.html

Spöttl, G. (2014). Reichweite einer arbeits(prozess)bezogenen Forschung und deren Implikationen für die Qualifikationsforschung. In G. Spöttl, M. Becker & M. Fischer (Hrsg.), *Arbeitsforschung und berufliches Lernen* (S. 13–38). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-01166-1

Vorstand BWP. (2021). *Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Lehrkräftebedarf in den personenbezogenen Fachrichtungen: Professionalisierung und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* [Stellungnahme]. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_enbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf

Weyland, U. (2022). Schulisches Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen im Lichte aktueller Problemlagen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *118*(1), 3–22. https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0001

Weyland, U. & Kaufhold, M. (2017). Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *46*(1), 30–33.

„Da kommen welche aus der Uni“ – Projekte mit Praxisanleitenden im Kontext der Pflegeberufereform

Anja Walter, Kristin Klinner, Dominique Schwarze

Zusammenfassung

Der Beitrag greift Erfahrungen aus Projekten mit Praxisanleitenden im Kontext der Pflegeberufereform auf, die theoriegeleitet reflektiert werden. Beleuchtet werden u. a. Rollenanforderungen, das Spannungsfeld zwischen Versorgungs- und Bildungsauftrag, Fortbildungsbedarfe sowie die Beziehung zwischen Praxisanleitenden und Projektmitarbeitenden. Damit sollen Diskussionsanregungen zur Gestaltung von Bildungsangeboten gegeben werden, die auf eine Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals abzielen.

Schlagworte: betriebliches Bildungspersonal, Praxisanleitende, Pflegeberufereform, Professionalisierung, Praxisentwicklungsprojekte

Abstract

The article draws on experiences from projects with practical instructors in the context of the nursing profession reform, which are reflected upon guided by theory. Among other things, it examines role requirements, the tension between care and educational responsibilities, training needs, as well as the relationship between practical instructors and project staff. The aim is to provide discussion points for the design of educational offerings aimed at the professionalization of practical instructors.

Keywords: nursing education, in-company training staff, practical instructors, nursing profession reform, professionalization, practical development projects

1 Einführung

Einen Beitrag in einer Festschrift verstehen wir als eine Würdigung, die den Lichtkegel der fachlichen Aufmerksamkeit auf das Wirken oder auf Weitergedachtes der meist vielfältigen Themen einer Jubilarin wirft. In diesem Sinne möchten wir unseren Beitrag für die Festschrift für Ulrike Weyland an ihre Arbeiten zum betrieblichen Bildungspersonal anknüpfen, für dessen Professionalisierung sie sich unermüdlich einsetzt. In verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten arbeiten wir mit der

Zielgruppe zusammen, deren Angehörige sich im pflegeberuflichen Kontext als „Praxisanleitende“ [PAL] verstehen.

In unserem Beitrag legen wir ausgewählte Erfahrungen aus zwei Projekten dar und reflektieren sie theoriegeleitet. Wir nehmen dabei die Perspektive von Forschenden und Begleitenden ein, die über Design-Based-Research-Ansätze direkt an der Entwicklung und Gestaltung der pflegebezogenen Bildungspraxis mitwirken und damit einen Beitrag zur Professionalisierung der Akteur:innen in diesem Handlungsfeld zu leisten versuchen. Über unterschiedliche methodische Zugänge werden hierbei intermittierend Bedarfe und Herausforderungen ermittelt, für die wir mit den Akteuren konkrete Strategien entwickeln. Über den gestaltungsorientierten Ansatz werden Forschungsergebnisse demnach direkt in die Ausbildungspraxis zurückgespiegelt.

Ausgehend von den Herausforderungen, mit denen Praxisanleitende im Zusammenhang mit der Pflegeberufereform konfrontiert sind, legen wir knapp die Anliegen und Arbeitsweisen in den Projekten dar. Danach stellen wir unter Einbezug von Veranstaltungsevaluationen einige Erfahrungen vor. Über eine Reflexion mit ausgewählten Antinomien pädagogischen Handelns, der Anerkennungstheorie und didaktischen Überlegungen zeigen wir auf, wie die Zusammenarbeit in solcherart Forschungs- und Entwicklungsprojekten gelingen könnte. Die gewonnenen Erkenntnisse sind für Fort- und Weiterbildungen mit PAL relevant.

2 Die Praxisanleitenden und die Pflegeberufereform

Das betriebliche Bildungspersonal in der Pflege übernimmt eine tragende Rolle in der pflegepraktischen Ausbildung (Harms et al., 2020). Im Rahmen der Pflegeberufereform rückten PAL noch stärker in den Fokus pflegepädagogischer Diskurse, da sie zentral an der „Gestaltung und Bewältigung aktueller Herausforderungen und Veränderungsprozesse sowie des Erfolgs beruflicher (Aus-)Bildungsprozesse“ (Weyland & Kaufhold, 2025, S. 61) beteiligt sind. Ihr Aufgabenspektrum wurde anspruchsvoller (Weyland, 2023; Kaufhold & Weyland, 2024; Weyland & Kaufhold, 2025), weil sie neben der konkreten praktischen Anleitung nunmehr die Lernortkooperation mit den Pflegeschulen gestalten, einrichtungsspezifische Ausbildungspläne mit kompetenzorientierten Arbeits- und Lernaufgaben erarbeiten und qualifizierte Leistungseinschätzungen vornehmen. Darüber hinaus sind PAL erstmals mit einer vorgeschriebenen Stundenanzahl für Praxisanleitung konfrontiert (Koschel et al., 2024). Sie unterstützen die individuelle Entwicklung der Auszubildenden in Arbeits- und Lernprozessen im Kontext einer subjektorientierten Perspektive betrieblicher Bildung, insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Auszubildenden (Klein et al., 2021; Weyland & Kaufhold, 2025). Bei all diesen Aufgaben erfüllen sie eine Doppelfunktion: Sie nehmen in der Begleitung der Auszubildenden einen Bildungsauftrag wahr und zugleich tragen sie Verantwortung für ihren pflegerischen Versorgungsauftrag als Pflegefachpersonen. Die Gestaltungsaufgaben, die mit diesen multiplen Rollenanforderungen verbunden sind, stellen sich nicht selten als ein Spannungsfeld dar (Klein

et al., 2021). Dass sie für den Bildungsauftrag nicht oder nur teilweise freigestellt sind, verschärft die Rollenkonflikte zusätzlich (Weyland & Kaufhold, 2025).

Zur Bewältigung der Aufgaben im Zusammenhang mit der Pflegeberufereform wurden in einigen Bundesländern verschiedengestaltige Projekte initiiert (Bohrer & Walter, 2024). Erste Projekte mit *Pflegeschulen* hatten zum Ziel, die notwendigen curricularen Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund pflegerischer, gesellschaftlicher, berufspädagogischer und pflegedidaktischer Anforderungen zu begleiten. Partizipative Ansätze, die ihren Ausgangspunkt bei den Akteur:innen im Feld suchen, standen im Mittelpunkt. Design-Based-Research-Ansätze (Burda-Zoyke, 2017; Schmiedebach & Wegner, 2021) führten hier zu fruchtbaren Wechselbewegungen zwischen Bedarfserhebungen, Angebotsentwicklungen, Umsetzung, Evaluation und Reflexion. Für Lehrende und PAL blieb die Umsetzung der neuen Pflegeausbildung dennoch sehr herausfordernd (Wesselborg et al., 2024). Unverständlich erscheint vor dem Hintergrund der Reformanliegen, warum die Unterstützung der Praxiseinrichtungen und der PAL durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte viel später begann oder in einigen Bundesländern nahezu ausblieb. Dass eine funktionierende Lernortkooperation eine Gelingensbedingung für die praktische Ausbildung darstellt, war längst unbestritten. Entsprechende Projekte hätten Aushandlungsprozesse zwischen Pflegeschulen und Praxiseinrichtungen zu schulinternen Curricula und betrieblichen Ausbildungsplänen von Beginn an unterstützen können (Wochnik et al., 2022).

Erste Studien zu den Reformerfahrungen zeigen, dass PAL einen permanenten Rollenstress im Spannungsfeld zwischen Versorgungs- und Bildungsauftrag erleben, wenn sie als „Beurteilende, Wertevermittelnde, praktische Personalentwickler-/innen, zentrale Ansprechpartner-/innen oder Netzwerker-/innen“ (Klein et al., 2021, S. 39) aktiv sind. Weiterhin stellt sich das neue Berufsverständnis und die damit verbundene berufliche Identität als Herausforderung dar: PAL verstehen sich als Gesundheits- und Krankenpfleger:innen, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:innen oder Altenpfleger:innen – und sollen nun *generalistisch* ausbilden. Die veränderten Anforderungen spiegeln sich noch nicht in den Denk- und Arbeitsweisen der PAL wider, was die Bedeutung der Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe unterstreicht. Insbesondere die gesetzlichen Regelungen zu den vorbehaltenen Tätigkeiten, die umfassende Pflegeprozessverantwortung sowie die konsequente Kompetenzorientierung sind noch nicht umfänglich umgesetzt. Empfehlende Handreichungen und Veröffentlichungen reichen offenbar nicht aus, um PAL im reformbedingten Entwicklungsprozess zu unterstützen (Maschke & Hoffmann, 2025).

Dazu kommt, dass die hohen Qualifikationsanforderungen lediglich durch eine 300-Stunden-Weiterbildung angebahnt werden sollen (Harms, 2024). Demgegenüber kamen bereits Fichtmüller und Walter in ihrer Studie (2007), in der sie über die Beobachtung von Praxisanleitungssituationen die Komplexität dieser Aufgabe erfassten, zu der Auffassung, dass für Praxisanleitende eine akademische Qualifizierung notwendig wäre (Walter, 2015).

PAL formulieren zu den Herausforderungen vielfältige Unterstützungs- und Fortbildungsbedarfe, wie die Projekte LimCare (Weyland et al., 2025) oder die ERPP-Studie (Hänel et al., 2024) aufzeigen. Während PAL in den von uns begleiteten Projek-

ten BePfleSa und PalO nach praktikablen, leicht anwendbaren Lösungen für komplexe Problemlagen suchen, betonen Weyland et al. (2025), dass der Förderung von Ambiguitätstoleranz durch das Aufdecken antinomischer Strukturen eine größere Bedeutung zukommt als rein methodenbezogenen Fortbildungen.

3 Projekte mit Praxisanleitenden

Im Folgenden stellen wir zwei Projekte knapp vor, auf die wir uns später bei den Ausführungen zu unseren Erfahrungen beziehen.

Das Projekt *BePfleSa* (Beratungsstelle praktische Pflegeausbildung Sachsen) wird vom Sächsischen Staatsministerium für Gesundheit, Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt gefördert und ist an der TU Dresden angesiedelt. Seit 2022 werden vorrangig PAL und Auszubildende zu Fragen der pflegepraktischen Ausbildung beraten und mit vielfältigen Bildungsangeboten unterstützt. Im Projektzeitraum 2022/23 wurde eine umfassende Erhebung zur aktuellen Ausbildungssituation in Sachsen und zu Unterstützungsbedarfen der beteiligten Akteur:innen durchgeführt (Hänel et al., 2024).[1] Auf den Studienergebnissen basierend sind seit 2023 vielfältige Beratungs- und Unterstützungsangebote konzipiert, erprobt und evaluiert worden. Dazu gehören u. a. Formate wie projektorganisierte Fachtage, Referent:innenbeiträge auf Veranstaltungen in den Einrichtungen sowie bedarfsorientierte Austausch- und Vernetzungsformate für PAL, bspw. durch einen sachsenweiten Online-Stammtisch. Einen Schwerpunkt der Arbeit bildet das Angebot von trägerübergreifenden Fortbildungs- und Vernetzungsangeboten für PAL im ländlichen Raum. Dies knüpft an das Studienergebnis an, dass PAL aus ländlichen ambulanten und Langzeitpflegeeinrichtungen noch wenig in die Reformanliegen einbezogen waren und sich zudem Erreichbarkeitsschwierigkeiten zeigten. Ebenso werden im Projekt Fortbildungstage mit Auszubildenden *und* PAL gestaltet. Bislang konnten insgesamt 14 Fachtage mit jeweils 50–80 Teilnehmenden in unterschiedlichen Regionen Sachsens sowie ca. 60 Beiträge in verschiedenen Einrichtungen stattfinden. Das Projekt hat damit ca. 1000 PAL (und Lehrende) sowie Auszubildende in Sachsen erreichen können. Bei den durchgehend sehr positiven Evaluationsergebnissen fällt auf, dass die Urteile nur eine geringe Varianz zeigen. Das homogene Antwortmuster spricht dafür, dass die Beratungsstelle die Teilnehmenden auf positive Weise erreicht. Wie wir weiter unten zeigen werden, kann die Evaluation aus Sicht der Teilnehmenden jedoch nicht das einzige Kriterium für eine „Erfolgsmessung“ sein.

Im Frühjahr 2025 startete das ESF-geförderte Projekt *PalO* („Pflegeeinrichtungen auf dem Weg zu lernenden Organisationen im Kontext von BBNE begleiten“) an der TU Dresden. Während der dreijährigen Laufzeit steht die Begleitung eines Ausbildungsträgers im ländlichen Raum zu Bildungspotenzialen in der Pflegepraxis im Mittelpunkt. Ziel ist es, zukunftsorientierte und nachhaltige Bildungskonzepte gemein-

1 Genutzt wurden hierbei ein Mixed-Methods-Design (Creswell & Plano Clark, 2011), bestehend aus Einzel-, Fokusgruppen- und Gruppeninterviews sowie eine darauf aufbauende teilstandardisierte Onlinebefragung (Hänel et al., 2024).

sam mit Akteur:innen zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Das Anliegen versteht sich als Beitrag zu den Zielen der Europäischen Kommission, lebenslanges Lernen noch stärker in Fort- und Weiterbildungsprogramme einzubinden. PalO fungiert als Ressource zur Bewältigung der Bildungsherausforderungen in der Pflegepraxis und unterstützt den Netzwerkpartner in Richtung lernende Organisation. Über die Analyse und Weiterentwicklung interner Bildungsangebote, die Begleitung bei der Identifikation konkreter Praxisentwicklungsbedarfe aus Sicht der PAL, passgenaue Fortbildungen, niedrigschwellige Moderation von Weiterentwicklungsprozessen und die Etablierung von arbeitsplatzbezogenen Lerngemeinschaften im Sinne von *Communities of Practice* (Wenger, 1998) soll dieser Prozess angestoßen und begleitet werden.

4 Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxisanleitenden und Deutungsversuche

Anhand der von PAL geäußerten Fortbildungsbedarfe, ihrer Erwartungen sowie unserer Deutungen dazu bieten wir im Folgenden einige Diskussionsanregungen.

Die im Projekt BePfleSa zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Fortbildungsbedarfe der PAL decken sich mit den Befunden von Hänel et al. (2024) sowie Weyland et al. (2025). Sie betreffen veränderte bzw. erweiterte Tätigkeitsbereiche und die damit veränderte Rolle der PAL, bspw. das kompetenzorientierte Prüfen und Bewerten. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Gestaltung einer pädagogischen Beziehung zu den Auszubildenden und den Anforderungen an ein adressatengerechtes pflegepädagogisches Handeln. Weitere wiederholt genannte Themen sind der Umgang mit Konfliktsituationen und herausfordernden Kommunikationssituationen, die Diversität der Auszubildenden sowie das Begleiten von Auszubildenden bei persönlichen Krisen bzw. (neu) auftretenden psychischen Belastungen. Zusammenfassend lässt sich einschätzen, dass den meisten Herausforderungen nicht mit „rezeptartigen“ oder „einfachen“ Lösungen begegnet werden kann. Vielmehr zeigen sie Spannungsverhältnisse auf, die auf Antinomien im pädagogischen Handeln verweisen (Helsper, 2021). Im Handeln der PAL zeigt sich bspw. die *Ungewissheitsantinomie*: Sowohl im pflegerischen als auch im Anleitungshandeln liegt eine strukturelle Ungewissheit vor, die die PAL *zugleich* bewältigen müssen, um Lernprozesse zu ermöglichen. Auch die *Begründungsantinomie* zeigt sich in beiden Verantwortungsbereichen: PAL sind in beiden Feldern zu situativen Entscheidungen gezwungen, sollen aber jeweils begründet handeln. Auszutarieren ist von den PAL auch die *Machtantinomie*, da sie aus einer überlegenen Position heraus symmetrische Verhältnisse entwickeln sollen, die Lernen ermöglichen. Ebenso ist in der Anleitungsbeziehung eine Vertrauensbasis unterstellt, die sich jedoch gerade erst entwickelt (*Vertrauensantinomie*). Im Hinblick auf die Diversität der Auszubildenden lässt sich eine Spannung zwischen der Gleichbehandlung und der Notwendigkeit von Individualisierung in Lernprozessen bemerken (*Differenzierungsantinomie*). Ein Anliegen in Fortbildungen könnte sein, mit PAL an der Reflexion dieser antinomischen Strukturen zu arbeiten, um einen professionellen Umgang damit zu entwickeln.

Rückmeldungen der PAL zeigen, dass sie Spannungsverhältnisse empfinden, die mit ihrer pädagogischen Rolle im Pflegealltag verbunden sind. Eine potenziell in Fortbildungen gewinnbringend zu nutzende Nuance im Rollenverständnis wird unserer Erfahrung nach darin sichtbar: PAL, die sich in ihrem Selbstverständnis eindeutig als *pädagogisch tätige Pflegefachpersonen* begreifen, verfügen im Vergleich zu PAL, die sich *ausschließlich als Pflegefachpersonen* sehen, häufig über erweiterte Perspektiven und Ideen zu den antinomischen Strukturen, die mit ihrer pädagogischen Rolle verbunden sind. Auch Weyland et al. (2025) empfehlen, in Fortbildungsangeboten für PAL antinomische Spannungsverhältnisse in den Blick zu nehmen, um das Ambiguitätserleben der PAL aufzunehmen. Dies bedeutet jedoch, in gewisser Weise *nicht direkt* an die Bedarfe anzuknüpfen, was zu Enttäuschungen führen kann, wie das folgende Beispiel zeigt.

Die PAL äußern zumeist hohe Erwartungen an die Fortbildungen, die wir zu den von ihnen gewünschten Themen anbieten. Im Rahmen eines Fachtags zum Thema *„Mehr Motivation, weniger Resignation“* entwickelte sich ein Gespräch zwischen den Mitarbeitenden der Beratungsstelle und einigen PAL. Es stellte sich heraus, dass sich die PAL von der Teilnahme an einem der Workshops konkrete Erklärungsansätze für die mangelnde Motivation ihrer Auszubildenden und ebenso konkrete Handlungsstrategien erwartet hatten. Im Gespräch ließen die PAL erkennen, dass sie die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen als eine ihrer wesentlichen Aufgaben ansehen. Sie berichteten von verschiedenen motivationsfördernden Strategien, die sie bereits anwenden. Unser Angebot enttäuschte sie in mehrfacher Hinsicht: Wir konnten ihnen keine auf den konkreten Anwendungsfall passenden, neuen oder weiterführenden Handlungsstrategien anbieten. Zudem konnten wir ihnen keinen umfassenden und eindeutigen Erklärungsansatz dafür bieten, wie Auszubildende der Generation Z „ticken“ und wie sie diese Zielgruppe besonders erfolgreich und anhaltend motivieren können. Unser unterbreitetes Deutungsangebot – nämlich sie für komplexere Erklärungsmöglichkeiten und die Grenzen ihrer Verantwortungsübernahme zu sensibilisieren – erfüllte die Hoffnung der Teilnehmenden nicht. Unserem Eindruck nach ist es für engagierte PAL identitätsstiftend, wenn sie – vermutlich ähnlich wie im Pflegeprozess – die Verantwortung für Lern- resp. Pflegeprozesse übernehmen können. Dass nachhaltige Lernprozesse (und Pflegeprozesse ebenso) responsiver Aushandlungsprozesse bedürfen, bleibt hierbei verdeckt.

Ein weiterer Erfahrungsaspekt aus dem Projekt BePfleSa betrifft die Haltung, mit der die PAL den Projektmitarbeitenden begegnen. Wir sehen die PAL als Expert:innen auf dem Gebiet der pflegepraktischen Ausbildung – wir können sie durch unsere pflegedidaktische Expertise bereichern. Diese Position legen wir zu Beginn unserer Aktivitäten jeweils offen. Gleichzeitig bemerken wir, dass wir als wissenschaftliche Mitarbeitende eine Art Befremden bzw. Skepsis bei den PAL wecken, wenn sie zum ersten Mal an projektbezogenen Veranstaltungen teilnehmen. Damit verbunden ist die (zumeist unterschwellige) Frage, ob wir als „die aus der Uni“ ihnen überhaupt eine Fortbildung anbieten können, die sie als relevant für den Anleitungsalltag bewerten. Als „Türöffner“ hat sich bewährt, dass wir selbst eine Pflegeausbildung absolviert

haben, in der Pflegepraxis tätig waren und dies transparent machen. Wir erleben demnach, dass die Zusammenarbeit mit den PAL ein Prozess ist, der beide Seiten dazu auffordert, sich aufeinander einzulassen – bspw. auf die Denk- und Sprachstile – und in dem die Vorgehensweisen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Beispielhafte Rückmeldungen zum Item *„Das hat mir besonders gut gefallen"* aus Veranstaltungsevaluationen zeigen, dass Teilnehmende diese Haltung offenbar als authentisch wahrnehmen: *„Der Austausch, das vermittelte Wissen, die gleichwertige Respektsebene"*, *„Die Nahbarkeit und unkomplizierte Art der Mitarbeiter der Beratungsstelle"*.

Generell erhoffen sich PAL von den Fortbildungsveranstaltungen, wie im Beispiel beschrieben, eindeutige Erklärungsansätze und schnell umzusetzende Lösungsstrategien. Der von uns vertretene Ansatz, die Komplexität der Herausforderungen nicht zu reduzieren, sondern dafür zu sensibilisieren, die Rolle der PAL zu stärken, gemeinsam zu reflektieren und kleine, *nächste* Handlungsschritte abzuleiten, fordert die Teilnehmenden daher an vielen Stellen heraus.[2]

Im Projekt PalO besteht der Auftrag darin, die Netzwerkpartner zu ihren bildungsbezogenen Themen in der Pflegepraxis zu unterstützen, *ohne* dass wir mit konkreten *inhaltlichen* Vorschlägen in die Einrichtungen kommen. Hier machen wir die Erfahrung, dass die PAL zwar einige eigene „Baustellen" benennen, dann aber begrenzt Offenheit für die Bearbeitung der Themen zeigen und eher eine Bestätigung für ihre geleistete Arbeit suchen. Für uns ergibt sich hier ein Spannungsfeld: Einerseits sehen wir reformbedingte Anforderungen und andererseits stellt das Projekt die größtmögliche Selbstbestimmung der PAL in den Mittelpunkt. Trifft ein solches Projektanliegen auf eine eher defensive Lernkultur (Holzkamp, 1995), kann das Projekt daran scheitern, dass keine Lernanliegen formuliert werden (können). Ein Thema, das die PAL eher nicht bearbeiten wollen, ist z. B. die Arbeit mit dem Rahmenausbildungsplan, das auch Weyland et al. (2025) sowie Hänel et al. (2024) als Fortbildungsthema identifiziert haben. Möglicherweise haben die PAL ein Gespür dafür, dass die Arbeit an betrieblichen Ausbildungsplänen einen Aufwand bedeutet, für dessen Bewältigung ihnen Strategien und Ressourcen fehlen.

5 Weitere theoretische Reflexionen zu den Projekterfahrungen

Die Erfahrungen zeigen, dass eine selbstreflexive Arbeitsweise der hochschulischen Mitarbeitenden in den Projekten unerlässlich ist. Daneben gibt es viele weitere Gelingensbedingungen – zwei sollen im Folgenden aufgenommen werden: *Anerkennung* als Leitkonzept und *didaktische Ansätze* für die Veranstaltungen im Rahmen der Projekte.

2 Ähnliche Erfahrungen hat auch die Projektgruppe im vom Land Brandenburg geförderten Projekt *Neksa* („Neu kreieren statt addieren") und seine Weiterführung in *Neksa+* („Neue Konzepte sicher anwenden"), das seit 2018 an der BTU Cottbus-Senftenberg sowie seit 2021 an der TU Dresden angesiedelt ist, zu Beginn gesammelt. Allerdings arbeitete das Projektteam bereits seit 2019 mit einer höheren personellen Ausstattung mit Praxisanleitenden zusammen (Walter, 2021), worüber über Jahre tragfähige Beziehungen entstehen konnten, die es ermöglichen, die PAL in kleinen, persönlichen Schritten zu begleiten.

Anerkennung

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen mit den Beteiligten in den Projekten sowie für die Analyse der Ausgangsbedingungen lässt sich Axel Honneths *Konzept der Anerkennung* als Reflexionsfolie heranziehen. Honneth (2010) beschreibt soziale Beziehungen als Grundlage individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Gerechtigkeit. In seiner Theorie entwickelt er im Anschluss an Hegel ein normatives Modell sozialer Interaktion, das auf der Annahme beruht, dass Individuen ihre Identität nur im Spiegel der Anerkennung durch andere ausbilden können. Soziale Anerkennung ist demnach für die Entwicklung eines stabilen Selbstverhältnisses notwendig. Jemanden anzuerkennen bedeutet für Honneth „an ihm eine Werteigenschaft wahrzunehmen, die uns intrinsisch dazu motiviert, uns nicht länger egozentrisch, sondern gemäß den Absichten, Wünschen oder Bedürfnissen jenes anderen zu verhalten“ (Honneth, 2010, S. 118, zitiert nach Dederich, 2019, S. 204). Wer Anerkennung haben will, muss jeweils andere anerkennen – es besteht demnach eine wechselseitige Anerkennungsabhängigkeit.

In der Erwachsenenbildung wird Honneths Ansatz oft mit Selbstentwicklung, sozialer Teilhabe und gerechter Beziehungsgestaltung verbunden und wirkt geradezu als Gegenmodell zu Defizitperspektiven. Anerkennung gilt hier als ethischer Maßstab, der (berufs-)biografische Reflexion überhaupt erst möglich macht und somit soziale Teilhabe und transformative Lernprozesse befördert. Ebenso wird der Ansatz zur Reflexion pädagogischer Praktiken und institutioneller Rahmenbedingungen genutzt. Schäffter (2009) betont in seiner Auseinandersetzung mit dem anerkennungstheoretischen Diskurs für pädagogisches Handeln, dass Lernende zunächst einmal „als eigensinnige und eigenverantwortliche Subjekte ihrer eigenen Lebenspraxis, die sich vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe mit den Zwängen und Möglichkeiten auseinandersetzen, die sie in Form alltäglicher Lernanlässe vorfinden“ (Schäffter, 2009, S. 2) anerkannt werden müssen. Anerkennung ist somit grundlegend für eine reflexive Pädagogik, die Lernende in der Entwicklung selbstbestimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit unterstützt, über die sie prinzipiell bereits verfügen.

Ob den reformbedingten Veränderungsprozessen Momente der „Deformation“ (Taylor, 1993, S. 13, zitiert nach Schäffter, 2009, S. 4) inhärent sind, ist hier nicht untersucht worden, jedoch lässt sich die Annahme, dass PAL *institutionelle Demütigungen* (Margalit, 1996) erleben, unschwer belegen. Soziale Herabsetzung findet insgesamt in der Berufsgruppe der beruflich Pflegenden statt. Als Demütigung kann auch empfunden werden, dass die PAL zwar maßgeblich die praktische Ausbildung gestalten, oft jedoch von Bewertungs- und Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind. Schließlich werden sie z. T. von der identitätsrelevanten Gruppe – den anderen Pflegefachpersonen – zurückgewiesen: Ihre Arbeit mit den Auszubildenden wird nicht gewürdigt. Aber auch die Bildungsarbeit in den Projekten birgt potenziell Momente der Nichtanerkennung für PAL: Sie wurden in die Reformanliegen zu wenig einbezogen und sollen nun Aspekte umsetzen, die sie bisher auf ihre Weise bewältigt haben. Dazu kommen institutionelle Herabsetzungen durch diskriminierende Arbeitsbedingungen und Bürokratie (Deutscher Pflegerat, 2025). Teilnehmende und Gestaltende von Bildungs-

kontexten können über die Auseinandersetzung mit *Anerkennung* für gesellschaftliche und institutionelle Verletzungen sensibilisiert werden. Sowohl Pflegeeinrichtungen als auch Bildungsinstitutionen können hier in den Blick geraten. Die Fortbildungen selbst können als „Anerkennungsarenen" (Nothdurft, 2007, S. 118, zitiert nach Schäffter, 2009, S. 7) gedeutet werden, in denen sich die Gelegenheit bietet, gruppenspezifische soziale Anerkennung zu erhalten oder zu geben. Schäffter (2009) sieht im Anerkennungsdiskurs weiterhin eine Grundlage für Praxisforschung, „in der ein koproduktiver Forschungsprozess zum reflexiven Bestandteil der untersuchten sozialen Wirklichkeit wird" (S. 8).

Ob die Projekte diese Ideen des Anerkennungsdiskurses einlösen können, wird sich zeigen. Als Leitkonzept verstanden, besteht zunächst die *Möglichkeit*, dass alle Beteiligten ihre Identität im Spiegel der Anerkennung durch andere weiterentwickeln können. Dies schließt die kritische Reflexion von Verletzungsmomenten ein. Somit geht es in Bildungszusammenhängen auch um die ethische Pflicht, die Integrität der Teilnehmenden zu schützen und zu fördern (Dederich, 2019) und die identitätsbedrohenden Momente aller Beteiligten zu reflektieren.

Didaktische Überlegungen zur Gestaltung der Angebote

Im Anschluss an Anerkennung als Leitkonzept stellt sich die Frage, welche didaktischen Ansätze für Veranstaltungen bzw. Beratungs- und Begleitungssettings mit PAL geeignet sind. Ludwig (2018) hat überblicksartig lehr-lerntheoretische Ansätze als Teil der Erwachsenendidaktik vorgestellt und zeigt auf, dass seit den 1980er-Jahren zentrale didaktische Leitprinzipien ausdifferenziert wurden. Im Mittelpunkt stehen

- „Selbstbestimmung – Selbsttätigkeit,
- Handlungs- und Praxisbezug,
- Exemplarik und Fallbezug,
- Lebensweltbezug und Alltagsorientierung,
- Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung,
- Biografie- und Erfahrungsorientierung,
- Berücksichtigung gruppendynamischer und emotionaler Prozesse" (Ludwig, 2018, S. 260).

Diese Leitprinzipien zeigen sich in verschiedenen Ansätzen in je eigener Weise. Aufgrund des in der Anerkennungstheorie entfalteten Subjektverständnisses könnte zunächst der auf konstruktivistischen Lerntheorien basierende erwachsenenpädagogische Ansatz der *Ermöglichungsdidaktik* (Arnold & Schüßler, 2020) gute Ansatzpunkte bieten. Die Ermöglichungsdidaktik geht von einer individuellen Wissenskonstruktion aus: Viable Deutungen sollen ermöglicht werden. Lehrende schaffen Lernarrangements, die Lernprozesse ermöglichen, statt sie direkt zu steuern. Der Fokus liegt somit auf der *Selbstbestimmung* und *Selbststeuerung* von Lernenden. Erwachsenenbildung stellt sich hier als *Deutungslernen* dar, d. h. „als die systematische, mehrfach-reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen" (Arnold & Siebert, 1995). Arnold und Siebert (1995) führen dazu aus:

> „Verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre Tragfähigkeit angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden. Erwachsenenlernen ist dabei nicht nur Aneignung neuen Wissens, sondern auch Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für ‚Umdeutungen‘, d. h. für neue Sichtweisen zu fördern.“ (S. 5, Herv. i. O.)

Der Diskurs zur Ermöglichungsdidaktik ist facettenreich und hat in den vergangenen 30 Jahren zu immer wieder neuen kritischen Auseinandersetzungen geführt. Pongratz (2003) fordert bspw. eine kritische Reflexion über Machtverhältnisse und die tatsächliche Autonomie pädagogischer Prozesse. Der Anerkennungsdiskurs, in dessen Folge strukturelle Deformationen und Identitätsbedrohungen reflektiert werden, passt insofern gut zu einer Ermöglichungsdidaktik, die sich als bildungspraktischer Ansatz für die erweiterte (kritische) Konstruktion von Wirklichkeit versteht. Ebenso ließe sich an eine verständigungsorientierte Didaktik (Schlutz, 1984) oder an die subjektorientierte Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck, 2022) anschließen. Über Letztere ließe sich das von uns erlebte Spannungsverhältnis zwischen eher objektiven Lernbedarfen und subjektiven Lernbedürfnissen über dialogische Aushandlungsprozesse bearbeiten.

Anknüpfend an diese Überlegungen beleuchten wir Selbstbestimmung bzw. Selbststeuerung sowie das mögliche Deutungslernen von Teilnehmenden in Fortbildungsangeboten näher.

Die Themen unserer Fortbildungsarbeit orientieren sich an den Wünschen und Bedarfen der PAL, die wir im Rahmen von Fortbildungen wiederholt aktiv erheben. Angestoßen wurde dieses Vorgehen durch Rückmeldungen wie *„Fragt uns doch mal am Ende, worüber wir beim nächsten Mal reden wollen“*. Weitere Feedbacks zeigen, dass Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Workshopthemen als Ausdruck von Selbstbestimmung wahrgenommen werden. Die PAL melden diesbezügliche gelungene Momente z. B. so zurück: *„Die selbstwählbaren Workshops, da sonst die Themen der PAL-Fortbildungen stur abgearbeitet werden“*, *„Man konnte sich die Workshops aussuchen, die einen wirklich interessieren“*. Gleichzeitig ermöglicht es die Anlage des Projektes BePfleSa, reformbedingte Fortbildungsthemen anzubieten. Entsprechend der Ausführungen von Arnold und Siebert (1995) versuchen wir bei der Konzeption der Fortbildungsformate, Lerngelegenheiten zur reflexiven Auseinandersetzung mit mehrperspektivischen Deutungen anzubieten. Das kann bedeuten, dass wir für eine Ganztagsveranstaltung zunächst einen Impuls aus der Zielgruppe aufgreifen und die Teilnehmenden in einen Austausch zu ihren *eigenen Erfahrungen und Deutungen* bringen[3]. Die folgenden Rückmeldungen unterstreichen, dass die Teilnehmenden bereits diesen Austausch als für sich gewinnbringend empfinden: *„Das fand ich am Fachtag gut: Kollegialer Austausch in verschiedenen Bereichen und aus unterschiedlichen Gegenden“*, *„Individueller Austausch mit Teilnehmern und auch Dozenten, zu schwierigen Themen, wie Gesprächsführung bei Problemen“*.

3 Dazu nutzen wir unterschiedliche methodische Zugänge, besonders bewährt hat sich bei Ganztagsveranstaltungen das Format Ideencafé. Dieses Format lehnt sich an die Methode World Café an (The World Cafe Community, 2002).

In einem zweiten Schritt werden die ersten Deutungsmöglichkeiten abgeglichen und ggf. um bislang „fremde“ ergänzt bzw. erweitert und vertieft: Dies gelingt u. a. durch den Bezug auf empirische Erkenntnisse aus der Pflegewissenschaft, der Pflegedidaktik, aus weiteren Bezugsdisziplinen wie der Bildungswissenschaft, Psychologie und Sozialpädagogik sowie durch das Sensibilisieren für die Perspektive der Auszubildenden. Zentral sind für uns dabei folgende Anliegen: Wir möchten die Teilnehmenden dazu einladen, die Relevanz der Fortbildungsthemen für sich und ihre Tätigkeit selbst (neu) zu erschließen und zu konkretisieren. Gleichzeitig benennen wir die damit einhergehenden Spannungsverhältnisse. Die in den Fortbildungsveranstaltungen erarbeiteten Lösungsansätze erscheinen zunächst oft bruchstückhaft. Dennoch möchten wir PAL ermutigen, in einem dritten Schritt ihre ggf. erweiterte Perspektive in ersten, oft sehr klein erscheinenden Schritten auf ihre alltäglichen Anleitungssituationen anzuwenden. Ob das Projekt diesen Anspruch einlösen kann, muss sich weiterhin zeigen. Feedbacks wie die folgenden verweisen jedoch darauf, dass Teilnehmende unsere Bemühungen um Perspektivenvielfalt und Reflexion schätzen und als Lernanlass nutzen: *„Die Workshops fand ich zum Austausch sehr interessant“, „Diskussion aus mehreren Sichtweisen erfahren und sich selbst zu reflektieren“, „Es wurden Fragen gestellt, über welche man vorher noch nicht nachgedacht hat und man richtig in sich gehen musste“*.

6 Ausblick

Über unsere Erfahrungen aus zwei Projekten mit PAL haben wir gezeigt, wie spannungsreich diese Arbeit im Kontext von Design-Based-Research-Ansätzen sein kann, ohne detailliert auf die Projektdesigns eingegangen zu sein. Insgesamt ist uns die Professionalisierung der PAL ein Anliegen. Wir müssen jedoch festhalten, dass diese Bildungsarbeit an Grenzen stößt, wenn sie lediglich im Rahmen der 24 Stunden Pflichtfortbildung pro Jahr stattfindet.

Ulrike Weyland fordert seit vielen Jahren die Akademisierung für betriebliches Bildungspersonal auf unterschiedlichen DQR-Stufen. Sie begründet dies mit den gestiegenen Anforderungen an betriebliche Bildungsarbeit, die eine systematische, wissenschaftlich fundierte Qualifizierung über die bisherige Praxisanleitung hinaus notwendig machen. Angesichts dynamischer Entwicklungen in der Arbeitswelt und des Fachkräftemangels kommt der betrieblichen Bildungsarbeit eine zentrale Rolle für Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitgeberattraktivität zu. Ein akademischer Abschluss kann die notwendige wissenschaftliche Fundierung sichern. Berufsbegleitende Studiengänge – so Weyland – sind eine geeignete Form, um die Professionalisierung zu fördern und die Rolle des Bildungspersonals als „Promotor betrieblicher Bildungsprozesse“ zu stärken (Kaufhold et al., 2024). In den letzten Jahren wird deshalb verstärkt diskutiert, wie in berufsbegleitenden Studien- oder Zertifikatsangeboten berufs- und fachspezifische Kompetenzen zur Professionalisierung von PAL entwickelt werden können (Kaufhold, Weyland & Stratmann, 2024). Unsere Vermutung ist, dass solche Angebote auch zu einer Veränderung der betrieblichen Lernkultur führen und somit allen Mitarbeitenden zugutekommen würden. Damit verbunden ist der Blick auf alle

Zielgruppen von Praxisanleitung. Es handelt sich hierbei mindestens um Auszubildende in der dreijährigen Pflegeausbildung, um primärqualifizierend Studierende, um Auszubildende anderer Gesundheitsberufe, die ein Pflegepraktikum absolvieren, andere Praktikant:innen und zukünftig auch um Auszubildende in der Pflegefachassistenzausbildung. Im Zusammenhang mit letztgenannter Zielgruppe bleibt zu hoffen, dass die Vorgaben für die Praxisanleitung nicht hinter denen für die dreijährige Ausbildung zurückbleiben. Für die Zielgruppe der Auszubildenden in der Pflegefachassistenz ist noch dringender eine ausreichende Qualifikation der PAL geboten, da die Menschen, die eine solche Ausbildung absolvieren, Lernvoraussetzungen mitbringen, die eine intensive Lernbegleitung erfordern.

Literatur

Arnold, R. & Schüßler, I. (2020). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. wbv.

Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung*. Klinkhardt.

Bohrer, A. & Walter, A. (2024). Berufsbildungsforschung zur Domäne Pflege: Stand und Perspektiven. In K. Reiber, J. Mohr, M. Evans-Borchers & M. Peters (Hrsg.), *Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege - Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf* (S. 39–60). wbv. https://doi.org/10.3278/9783763974337

Burda-Zoyke, A. (2017). Design-Based Research in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Rezeption und Umsetzungsvarianten. bwp@ *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 17* (*33*), 1–27. http://www.bwpat.de/ausgabe33/burda-zoyke_bwpat33.pdf

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Dederich, M. (2019). Gefährdete Integrität: Axel Honneths Theorie der Anerkennung. In R. Stöhr, D. Lohwasser, J. Noack Napoles, D. Burghardt, M. Dederich, N. Dziabel, M. Krebs & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung* (S. 201–219). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20305-4_12

Deutscher Pflegerat. (2025). *Forderungspapier des Deutschen Pflegerats zur Bundestagswahl 2025: Profession Pflege braucht eine Zukunft – jetzt handeln!* https://deutscher-pflegerat.de/download/2025-01-31_forderung_legislaturbund2025-2029.pdf

Ertl-Schmuck, R. (2022). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 155–201). Beltz Juventa.

Hänel, J., Küttner, C. & Strauß, L. (2024). *ERPP-Studie Sachsen: Ein multiperspektivischer Blick auf die Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten der praktischen Pflegeausbildung in Sachsen*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-903944

Harms, J. (2024). Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege: Projektstudie und ausgewählte Erkenntnisse. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote*

(1. Aufl., S. 85–109)*: Bd. 76. Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763972593

Harms, J., Weyland, U. & Kaufhold, M. (2020). Ein empirischer Zugang zur Rekonstruktion von Arbeitsaufgaben des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. *berufsbildung, 74 (183)*, 43–45.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Suhrkamp.

Kaufhold, M. & Weyland, U. (2024). Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote* (1. Aufl., S. 51–83)*: Bd. 76. Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763972593

Kaufhold, M., Weyland, U. & Stratmann, E.-L. (2024). Rahmende Merkmale der Studien- und Zertifikatsangebote. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse: Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote* (1. Aufl., S. 211–219)*: Bd. 76. Berufsbildung, Arbeit und Innovation. wbv. https://doi.org/10.3278/9783763972593*

Klein, Z., Peters, M., Dauer, B. & Garcia González, D. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG): Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17241

Koschel, W., Weyland, U., Kettler, K., Wesselborg, B. & Riewoldt, C. (2024). Coronabedingte Limitationen in der praktischen Ausbildung von Auszubildenden im Pflegeberuf: Qualifizierungsmaßnahmen für die Fachkräftesicherung. In U. Weyland & W. Koschel (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich* (S. 263–281): Bd. 44. Wirtschaft – Beruf – Ethik. wbv. https://doi.org/10.25656/01:32936

Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 257–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_13

Margalit, A. (1996). *Die anständige Gesellschaft*. Suhrkamp.

Maschke, R. & Hoffmann, T. (2025). Praxisanleitung im Wandel der Pflegeausbildung: Eine qualitative Studie zur beruflichen Realität von Praxisanleitenden. In R. Ertl-Schmuck & L. Hommel (Hrsg.), *Praxisanleitung in den Gesundheitsberufen: Eine Standortbestimmung* (S. 130–149). Beltz Juventa.

Pongratz, L. A. (2003). *Zeitgeistsurfer: Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Beltz. https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/server/api/core/bitstreams/4a2b09f8-661f-4e95-ac04-3463adfc8f66/content

Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung: Ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde: Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 171–182). Bertelsmann. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/iii80

Schlutz, E. (1984). *Sprache, Bildung und Verständigung*. Klinkhardt.

Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung, 18 (2),* 1–10. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23920/pdf/BF_2021_2_Schmiedebach_Claas_Design-Based_Research.pdf

The World Café Community. (2002). *Café to go! Eine kurze Einführung, um Gespräche in Gang zu bringen …* https://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/Germancafetogo.pdf

Walter, A. (2015). Pflege gestalten lernen: Bedeutsame Phänomene für die Praxisbegleitung. In F. Arens (Hrsg.), *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung: Eine Standortbestimmung* (S. 187–209). wbv.

Walter, A. (2021). Digitale Netzwerkarbeit zur Begleitung der Reform der Pflegeausbildung: Ein Erfahrungsbericht. In M. Friese (Hrsg.), *Care Work 4.0: Digitalisierung in der beruflichen & akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe* (S. 135–151)*: Bd. 58. Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. https://doi.org/10.3278/6004710w

Walter, A. & Fichtmüller, F. (2007). *Pflegen lernen: Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. V&R unipress.

Wenger, É. (1998). *Communities of Practice*: *Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wesselborg, B., Stephan, A., Frey, P., Riewoldt, C., Bartoszek, G., Kuske, S. & Wiedemann, R. (2024). Implementierung der Rahmenpläne für die Pflegeausbildung: Eine qualitative Studie zu förderlichen und hinderlichen Faktoren. *ZEFQ, 189,* 43–49. https://doi.org/10.1016/j.zefq.2024.08.006

Weyland, U. (2023). Betriebliches Bildungspersonal in den Gesundheitsfachberufen: Eine Annäherung über Herausforderungen und Ansprüche. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119 (4),* 559–578. https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0022

Weyland, U. & Kaufhold, M. (2025). Betriebliches Bildungspersonal in Gesundheitsfachberufen im Spannungsfeld zwischen steigenden Anforderungen und unzureichenden Qualifizierungswegen. In R. Ertl-Schmuck & L. Hommel (Hrsg.), *Praxisanleitung in den Gesundheitsberufen: Eine Standortbestimmung* (S. 61–78). Beltz Juventa.

Weyland, U., Koschel, W. & Kettler, K. (2025). Fortbildungsbedarfe für die jährliche Pflichtfortbildung von Praxisanleitenden in der Pflege. *BWP, 54*(3), 35–39. https://d-nb.info/137781985X/34

Wochnik, M., Tsarouha, E., Krause-Zenß, A., Greißl, K. & Reiber, K. (2022). Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.*), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 261–273). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:26526

Der Sammelband würdigt das hochschul- und berufspolitische Engagement von Prof. Dr. Ulrike Weyland und bündelt aktuelle berufspädagogische Forschung zu Professionalität und Professionalisierung des schulischen und betrieblichen Bildungspersonals. Die Beiträge beleuchten die Lehrer:innenbildung sowie das Spannungsfeld von Wissen und Können und die Verzahnung von Theorie und Praxis. Weitere Schwerpunkte sind die Modellierung, Messung und Förderung von Kompetenzen, u. a. im Kontext von ASCOT/ASCOT+ und der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Das Werk richtet sich gleichermaßen an Personen aus der Wissenschaft und Praxis.

ISBN: 978-3-7639-7941-7

wbv

wbv.de